



HAL
open science

Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale : le cas des enseignants chinois de FLE des universités

Éva Martin

► **To cite this version:**

Éva Martin. Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale : le cas des enseignants chinois de FLE des universités. Linguistique. 2007. dumas-00429883

HAL Id: dumas-00429883

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00429883>

Submitted on 4 Nov 2009

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.

Université du Maine
UFR Lettres, Langues et Sciences Humaines
Filière Français Langue Étrangère

CULTURE(S) EDUCATIVE(S) ET FORMATION CONTINUE
DANS LE CONTEXTE DE LA COOPERATION BILATERALE

Le cas des enseignants chinois de FLE des universités

Mémoire professionnel
Présenté par Eva MARTIN

Sous la direction de
Mme Danielle OMER

Jury :

Michel CANDELIER
Danielle OMER

Master 2 professionnel Lettres et Langues, mention Didactique des langues, FLE et Nouvelles Technologies, parcours Diffusion des langues, Plurilinguisme et Nouvelles Technologies

Année universitaire 2006-2007
Soutenu le 6 novembre 2007

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord aux enseignants chinois qui ont participé à cette enquête, car sans eux ce travail n'aurait jamais vu le jour. Je les remercie de m'avoir appris autant sur leur métier et de m'avoir aidée, par là même, à développer des formations continues plus proches de leurs intérêts et besoins.

Je dois aussi remercier mes collègues et amis qui sont intervenus à différents moments de ce travail pour me fournir des documents introuvables en Chine, me relire, m'aider dans certaines traductions ou encore m'encourager : Jean-Jacques, David, Claire, Laurence, Didier, Mickaël, Arnaud, Christelle, Natacha, Myriam, Christel et Feng Li.

Je tiens également à remercier vivement M. Christian Puren de m'avoir donné accès librement à ses articles dans sa bibliothèque en ligne : ces lectures furent d'une aide précieuse dans ce travail.

Je salue aussi ma direction qui m'a autorisée à aménager mon temps de travail pour mener à bien cette enquête.

Enfin, je dois dire mille mercis à mon cher époux, Ali, pour sa patience, sa compréhension et son soutien dans la rédaction de ce mémoire.

TABLE DES MATIERES

TABLE DES ILLUSTRATIONS.....	12
LISTE DES ABREVIATIONS.....	14
INTRODUCTION	15
1^{ERE} PARTIE : CARTOGRAPHIE DU TERRAIN	22
1. POURQUOI PROPOSER UNE CARTOGRAPHIE DU TERRAIN ?.....	22
2. FINALITES PRATIQUE ET PROGRAMMATIQUE DE L'ENQUETE DANS LE CONTEXTE D'UN PROCESSUS D'INTERVENTION EN POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE.....	23
3. REPERES POUR COMPRENDRE LE TERRAIN CHINOIS	26
3.1. La Chine en bref.....	26
3.2. Le contexte social, économique et politique.....	27
3.3. Le contexte éducatif	33
3.3.1. Rappel historique des fondements de l'éducation chinoise et rôle social de l'enseignant	33
3.3.2. Le système éducatif chinois	37
3.3.2.1. Bref aperçu historique depuis 1949.....	37
3.3.2.2. Le système éducatif chinois à l'heure des réformes.....	39
3.3.2.2.1. Les réformes.....	39
3.3.2.2.2. Structure du système éducatif actuel.....	42
3.3.2.2.3. Nombre d'établissements scolaires en Chine.....	43
3.3.2.2.4. Évolution des taux de scolarisation et d'alphabétisation	44
3.3.2.2.5. Le budget de l'éducation	48
3.3.2.2.6. Le Gaokao et le choix des études dans le supérieur.....	50
3.3.3. La formation dans la société chinoise	52
3.4. Le contexte linguistique	55
3.4.1. Données démolinguistiques	55
3.4.2. L'enseignement des langues étrangères en Chine.....	58
3.4.2.1. Bref historique du français et des politiques linguistiques éducatives en Chine (1611-1980)	59
3.4.2.2. Le français en Chine aujourd'hui (1980-2007).....	64
3.4.2.2.1. Statut et place du français dans le système éducatif	64
3.4.2.2.1.1. Enseignement primaire et secondaire.....	64
3.4.2.2.1.2. Enseignement supérieur	66
3.4.2.2.1.3. Les chiffres du privé.....	69
3.4.2.2.1.4. La population d'apprenants de français en Chine	69

3.4.2.2.1.5. Les institutions chinoises chargées de la « régulation » de l'enseignement des langues étrangères	70
3.4.2.2.1.6. Les associations de promotion du français	71
3.4.2.2.1.7. Les objectifs de l'enseignement du français à l'université	72
3.4.2.2.1.8. Réformes et directives récentes pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'université.....	73
3.4.2.2.1.9. Le corps enseignant.....	75
3.4.2.2.1.10. Les manuels.....	75
3.4.2.2.1.11. Les publications scientifiques	77
3.4.2.2.2. État des lieux des politiques linguistiques éducatives aujourd'hui....	78

4. LES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ENSEIGNANTS DE FLE EN CHINE..... 80

4.1. La formation initiale des enseignants.....	80
4.1.1. La formation initiale académique	80
4.1.2. La formation initiale professionnelle	82
4.2. La formation continue	85
4.2.1.1. La politique de formation continue du SCAC en 2005.....	86
4.2.1.2. Les bourses.....	87
4.2.1.2.1. Les bourses d'études	88
4.2.1.2.2. Les bourses de court séjour	88
4.2.1.3. Les séminaires.....	89
4.2.1.3.1. Les séminaires préparatoires à l'obtention d'une bourse.....	89
4.2.1.3.2. Les séminaires nationaux	89
4.2.1.3.3. Les séminaires régionaux.....	90
4.2.2. Bilan 2005 de la politique de formation continue du SCAC	91
4.2.2.1. Les bourses.....	92
4.2.2.1.1. Les bourses d'études	92
4.2.2.1.2. Les bourses de court séjour.....	93
4.2.2.2. Les séminaires.....	94
4.2.2.2.1. Les séminaires nationaux	94
4.2.2.2.2. Les séminaires régionaux.....	94
4.2.3. Le Plan Pluriannuel de Formation Continue : mise en place et structure	98
4.2.3.1. Mise en place du projet	98
4.2.3.2. Le budget.....	100
4.2.3.3. Sélection et orientation du public.....	100
4.2.3.4. Structure et contenus de la formation.....	102
4.2.3.5. Les formateurs.....	104
4.2.4. Le Plan Pluriannuel de Formation Continue aujourd'hui	104
4.2.4.1. Bilan quantitatif.....	104
4.2.4.2. Bilan qualitatif.....	105
4.2.4.3. Les difficultés.....	108
4.2.4.3.1. Les aspects humains.....	108
4.2.4.3.2. L'aspect temporel.....	108
4.2.4.3.3. Le public-cible	109
4.2.4.3.4. Les aspects pédagogiques	110

<u>5. CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....</u>	<u>112</u>
<u>2^{EME} PARTIE : CADRE THEORIQUE DE L'ENQUETE.....</u>	<u>113</u>
<u>1. FONDEMENTS LIMINAIRES DU CADRE THEORIQUE.....</u>	<u>113</u>
1.1. L'enseignant au cœur du questionnement.....	114
1.2. Que signifie apprendre ?	117
1.3. Que signifie enseigner ?	118
<u>2. LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES : UN CADRE THEORIQUE PERTINENT POUR INTERVENIR EN POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE</u>	<u>119</u>
2.1. Rappel historique de la constitution de la Didactique des Langues- Cultures.....	121
2.2. Cadre scientifique de la Didactique des Langues-Cultures.....	124
2.2.1. Les grands axes de recherche en Didactique des Langues-Cultures.....	124
2.2.2. Les perspectives scientifiques de la Didactique des Langues-Cultures.	128
<u>3. VERS UNE DEFINITION DE LA CULTURE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE.....</u>	<u>130</u>
3.1. La culture.....	131
3.2. La culture éducative.....	132
3.3. La culture d'enseignement/apprentissage du FLE	132
3.3.1. Essai de définition : la culture d'enseignement/apprentissage du FLE comme capital	132
3.3.2. Sens pratique et habitus.....	136
3.3.3. Dimensions symboliques	139
3.3.3.1. Les représentations sociales	141
3.3.3.1.1. Définition et caractéristiques.....	141
3.3.3.1.2. Fonctions des représentations	143
3.3.3.1.3. Organisation des représentations.....	144
3.3.3.2. Les stéréotypes	145
3.3.3.3. Les attitudes et comportements.....	146
3.3.4. Essai de représentation graphique de la culture d'enseignement/apprentissage du FLE	147
<u>4. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUES ETRANGERES : ENTRE CULTURE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE ET INNOVATION DIDACTIQUE ...</u>	<u>149</u>
4.1. Que signifie former ?	151
4.1.1. Analyse lexicographique.....	151
4.1.2. Analyse sémantique	152
4.1.3. Le triangle de la formation.....	153

4.1.4.	Dimensions socioculturelles et symboliques de la formation.....	154
4.2.	Les spécificités de la formation d’enseignants.....	155
4.2.1.	Les trois modèles de la formation d’enseignants.....	156
4.2.2.	La figure du praticien réflexif : un changement de paradigme.....	158
4.2.3.	Modèle didactique, innovation et pratique réflexive.....	159
4.3.	Les différentes conceptions formatives en Didactique des Langues-Cultures.....	163
4.3.1.	L’évolution des conceptions formatives en Didactique des Langues-Cultures en France.....	163
4.3.2.	Pour une formation complexe.....	166
4.3.3.	Les principes d’une formation continue complexe d’enseignants de langues étrangères.....	167
<u>5.</u>	<u>CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE</u>	<u>169</u>
<u>3^{EME}</u>	<u>PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE DE L’ENQUETE</u>	<u>170</u>
<u>1.</u>	<u>DEMARCHE SCIENTIFIQUE RETENUE</u>	<u>170</u>
<u>2.</u>	<u>PROBLEMATIQUE.....</u>	<u>171</u>
<u>3.</u>	<u>FINALITE ET OBJETS DE L’ENQUETE</u>	<u>174</u>
3.1.	Les instructions officielles	176
3.2.	Les manuels	177
3.3.	Les pratiques de classe.....	177
3.4.	Les méthodes	178
3.5.	Les méthodologies	179
3.5.1.	Le noyau dur	182
3.5.2.	L’intégration didactique.....	182
3.6.	Les représentations des enseignants.....	183
3.7.	Changements et résistances en formation continue.....	184
<u>4.</u>	<u>APPROCHE SCIENTIFIQUE RETENUE</u>	<u>184</u>
4.1.	Une approche qualitative inspirée de l’ethnométhodologie.....	184
4.2.	Pertinence de l’approche scientifique retenue.....	187
<u>5.</u>	<u>DELIMITATION DU CAS</u>	<u>187</u>
5.1.	Choix et taille des échantillons.....	188
5.2.	Variables intervenantes de l’enquête	191
5.3.	Temps et lieux de l’enquête	192
<u>6.</u>	<u>PROTOCOLE DE RECHERCHE.....</u>	<u>193</u>

6.1. Formulation des hypothèses.....	198
6.1.1. Hypothèse 1 (H1).....	199
6.1.1.1. Prémisse.....	199
6.1.1.2. Formulation.....	200
6.1.1.3. Outils et stratégies de recherche pour le recueil des données.....	202
6.1.1.3.1. Les instructions officielles.....	203
6.1.1.3.2. Les manuels.....	206
6.1.2. Hypothèse 2 (H2).....	211
6.1.2.1. Prémisse.....	211
6.1.2.2. Formulation.....	213
6.1.2.3. Outils et stratégies de recherche pour le recueil des données.....	214
6.1.3. Hypothèse 3 (H3).....	223
6.1.3.1. Prémisse.....	223
6.1.3.2. Formulation.....	225
6.1.3.3. Outils et stratégies de recherche pour le recueil des données.....	227

7. CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE 238

QUATRIEME PARTIE : RESULTATS DE L'ENQUETE 239

1. LES RESULTATS DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE 239

1.1. Les instructions officielles	239
1.1.1. Rappel de la démarche d'analyse.....	240
1.1.2. Analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années dans l'enseignement supérieur.....	241
1.1.2.1. Fiche signalétique.....	241
1.1.2.2. Historique de la constitution du programme.....	242
1.1.2.3. Le programme : un outil scientifique, normé et politisé.....	246
1.1.2.4. La langue : un phénomène atomisé et compliqué.....	248
1.1.2.5. L'apprentissage du français : une affaire de performances.....	252
1.1.2.5.1. La compétence auditive.....	254
1.1.2.5.2. La compétence orale.....	255
1.1.2.5.3. La compétence de lecture.....	256
1.1.2.5.4. La compétence écrite.....	256
1.1.2.6. Les connaissances linguistiques : un mélange des genres.....	258
1.1.2.6.1. La phonétique.....	258
1.1.2.6.2. La grammaire.....	259
1.1.2.6.3. Le lexique.....	261
1.1.2.7. Actes et notions : un ajout tardif ?.....	266
1.1.2.8. Des thèmes variés.....	269
1.1.2.9. Qu'est-ce qu'enseigner d'après le programme ?.....	271
1.1.2.9.1. Entraînement sur les savoir-faire linguistiques de base.....	271
1.1.2.9.2. Formation à la compétence de communication.....	272
1.1.2.9.3. Régulation des relations entre écouter, parler, lire, écrire.....	272
1.1.2.9.4. Régulation de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage... ..	273
1.1.2.9.5. Facteurs sociaux et culturels.....	275

1.1.2.9.6.	Enseignement en français.....	275
1.1.2.9.7.	Utilisation des nouvelles technologies.....	275
1.1.2.9.8.	Développement des activités extrascolaires.....	276
1.1.2.10.	L'évaluation.....	277
1.1.3.	Analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3 ^{ème} et 4 ^{ème} années dans l'enseignement supérieur.....	279
1.1.3.1.	Fiche signalétique.....	280
1.1.3.2.	Historique de la constitution du programme.....	281
1.1.3.3.	Un outil plus souple.....	282
1.1.3.4.	La langue : un outil pour communiquer et s'insérer dans la vie professionnelle.....	283
1.1.3.5.	Qu'est-ce qu'enseigner d'après le programme ?.....	284
1.1.3.6.	Des objectifs moins axés sur les performances.....	285
1.1.3.6.1.	Les compétences linguistiques.....	286
1.1.3.6.1.1.	La compréhension orale.....	286
1.1.3.6.1.2.	Production orale.....	287
1.1.3.6.1.3.	Compréhension écrite.....	288
1.1.3.6.1.4.	Production écrite.....	288
1.1.3.6.1.5.	Traduction et interprétariat.....	289
1.1.3.6.2.	Les connaissances langagières.....	289
1.1.3.6.3.	Les connaissances sur la société et la culture françaises.....	291
1.1.3.6.4.	La capacité à travailler en autonomie.....	291
1.1.3.7.	Les contenus d'apprentissage : priorité aux compétences réceptives.....	292
1.1.3.7.1.	Français supérieur (lecture analytique).....	293
1.1.3.7.2.	Composition.....	293
1.1.3.7.3.	Traduction.....	294
1.1.3.7.4.	Interprétariat.....	294
1.1.3.7.5.	Compréhension et expression orales (à partir de documents audiovisuels).....	294
1.1.3.7.6.	Lecture d'œuvres littéraires.....	295
1.1.3.7.7.	Lecture de la presse.....	295
1.1.3.8.	L'évaluation.....	296
1.1.4.	Quelles conclusions tirer de cette analyse ?.....	299
1.1.4.1.	L'édition de 1988.....	299
1.1.4.2.	L'édition de 1997.....	302
1.2.	Les manuels.....	305
1.2.1.	Des matériaux fondamentalement éclectiques.....	305
1.2.1.1.	Un triple approche des thèmes des leçons.....	307
1.2.1.2.	Un traitement de la grammaire et de la conjugaison à double vitesse.....	307
1.2.1.3.	Une progression phonétique issue de la méthodologie russe.....	311
1.2.1.4.	Une progression lexicale absente sur fond de Français Fondamental.....	312
1.2.1.5.	Compréhension et production orales.....	313
1.2.1.6.	Compréhension et production écrites.....	315
1.2.1.7.	La civilisation-culture.....	317
1.2.1.8.	Quelles conclusions tirer de cette première analyse ?.....	321
1.2.2.	Modèle(s) didactique(s) de référence.....	322
1.2.2.1.	Analyse d'une séquence didactique.....	322
1.2.2.2.	Quelles conclusions tirer de cette seconde analyse ?.....	328

1.2.2.2.1.	Le degré d'intégration didactique	329
1.2.2.2.2.	L'organisation du noyau dur méthodologique	329
1.2.2.2.3.	La durée approximative de l'unité didactique.....	330
1.2.2.2.4.	La nature des activités	330
1.2.2.2.5.	L'approche grammaticale.....	330
1.2.2.2.6.	L'enseignement/apprentissage du lexique	331
1.2.2.2.7.	La place de la langue maternelle.....	331
1.2.2.2.8.	L'enseignement de la culture	331
1.2.2.2.9.	Les compétences développées chez l'apprenant.....	332
1.3.	Conclusion du test de H1	332

2. LES RESULTATS DE L'OBSERVATION DIRECTE..... 333

2.1.	Rappel de la démarche d'analyse	333
2.2.	Les observations de classe	334
2.2.1.	Les observations de classes réalisées avant le début des formations	334
2.2.1.1.	Les aspects matériels.....	334
2.2.1.1.1.	Les manuels utilisés	334
2.2.1.1.2.	Les salles de classe.....	335
2.2.1.2.	Les aspects pédagogiques généraux.....	337
2.2.1.2.1.	Les objectifs	337
2.2.1.2.2.	Les tâches	339
2.2.1.2.3.	Les actes pédagogiques	343
2.2.1.3.	Les aspects pédagogiques spécifiques	346
2.2.1.3.1.	Un exemple de cours	346
2.2.1.3.2.	La place de la langue maternelle.....	352
2.2.1.3.3.	La grammaire	353
2.2.1.3.4.	Le schéma de classe général	355
2.2.1.4.	Les attitudes des acteurs du contrat didactique.....	357
2.2.1.4.1.	Les attitudes de l'enseignant	358
2.2.1.4.1.1.	Les interactions et la place du corps de l'enseignant.....	358
2.2.1.4.1.2.	La dynamique de groupe.....	362
2.2.1.4.2.	Les attitudes des apprenants.....	365
2.2.1.5.	Quelles conclusions tirer de cette première analyse ?.....	366
2.2.2.	Les observations de classes réalisées après une expérience significative de formation.....	367
2.2.2.1.	Des changements notables	368
2.2.2.1.1.	Des cours plus structurés.....	368
2.2.2.1.2.	Un exemple de cours	370
2.2.2.1.3.	Des stratégies d'enseignement plus variées	375
2.2.2.1.4.	Un logique d'apprentissage prise en compte	379
2.2.2.2.	Les aspects qui résistent au changement.....	380
2.2.2.3.	La construction d'un nouveau modèle didactique chez l'enseignant en formation continue	381
2.2.2.4.	Quelles conclusions tirer de cette seconde analyse ?.....	385
2.3.	Conclusion du test de H2	385

<u>3. LES RESULTATS DE LA RECHERCHE PAR ENTRETIEN</u>	<u>386</u>
3.1. Rappel de la démarche d'analyse	386
3.2. Déroulement des entretiens	386
3.3. Modification de la grille d'entretien initiale et transcriptions	387
3.4. Trajectoires sociales : devenir enseignant de français en Chine.....	389
3.5. Représentations liées au métier d'enseignant de français en Chine...	397
3.5.1. Les résultats de la carte associative.....	397
3.5.1.1. Les représentations liées à l'enseignant en tant que personne	398
3.5.1.2. Les représentations liées au métier d'enseignant.....	400
3.5.1.3. Les représentations liées au processus d'enseignement/apprentissage	402
3.5.2. Les résultats de l'entretien semi-directif.....	404
3.5.2.1. Les contraintes des enseignants	406
3.5.2.2. Les représentations liées à l'enseignement/apprentissage du FLE	409
3.5.2.3. Les représentations liées aux méthodologies et méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE	414
3.5.2.4. Les représentations liées aux manuels de FLE	420
3.5.2.5. Les représentations liées aux rôles et aux attitudes de l'enseignant ...	423
3.5.2.6. L'enseignement/apprentissage du FLE face aux grands changements sociaux actuels	433
3.5.3. Quelles conclusions tirer de cette première analyse ?.....	437
3.6. La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en formation.....	438
3.6.1. Les raisons de l'engagement en formation continue.....	438
3.6.2. L'imitation du modèle didactique	441
3.6.3. La remise en cause du modèle didactique.....	443
3.6.4. Les apports de la formation continue	445
3.6.5. Les résistances.....	448
3.6.6. Quelles conclusions tirer de cette seconde analyse ?	448
3.7. Conclusion du test de H3	449
 <u>CONCLUSION.....</u>	<u>450</u>
 <u>BIBLIOGRAPHIE</u>	<u>461</u>
 <u>ANNEXES</u>	<u>471</u>
 <u>ANNEXE A : TABLEAU SCHEMATIQUE ET COMPARATIF DES PRINCIPALES OPTIONS DE LA FILIERE FLE ET DE LA DIDACTIQUE SCOLAIRE.....</u>	<u>472</u>
 <u>ANNEXE B : L'IMPLANTATION DES ENTREPRISES ETRANGERES EN CHINE.....</u>	<u>473</u>
 <u>ANNEXE C : TESTS DE FRANÇAIS</u>	<u>474</u>
 Annexe C1 : Test de niveau IV pour les étudiants de français LV1.....	475
Annexe C2 : Test de niveau IV pour les étudiants de français LV2.....	481

Annexe C3 : Test de français LV2 pour les étudiants chercheurs en anglais (entrée en Master)	489
<u>ANNEXE D : QUESTIONNAIRE D’EVALUATION DU SEMINAIRE NATIONAL DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS – NANJING (JUILLET 2006)</u>	<u>492</u>
<u>ANNEXE E : QUESTIONNAIRE D’EVALUATION DU SEMINAIRE REGIONAL DE CHONGQING (JANVIER 2005)</u>	<u>494</u>
<u>ANNEXE F : FICHE SIGNALÉTIQUE ET QUESTIONNAIRE POUR LA PRE-SELECTION AU PPFC</u>	<u>496</u>
<u>ANNEXE G : MODULES ET SOUS-MODULES DU PPFC ACTUEL</u>	<u>504</u>
<u>ANNEXE H : PAGE D’AUTO-EVALUATION DU CARNET DE ROUTE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION</u>	<u>505</u>
<u>ANNEXE I : PAGE D’EVALUATION DES SOUS-MODULES DANS LE CARNET DE ROUTE DES ENSEIGNANTS EN FORMATION</u>	<u>506</u>
<u>ANNEXE J : PROFIL PROFESSIONNEL DES FORMATEURS DU PPFC</u>	<u>507</u>
<u>ANNEXE K : PROFIL COMPARE DES DISCIPLINES D’INTERVENTION</u>	<u>508</u>
<u>ANNEXE L : PROGRESSION POUR UNE FORMATION COMPLEXE</u>	<u>509</u>
<u>ANNEXE M : PRINCIPALES OPPOSITIONS METHODOLOGIQUES</u>	<u>510</u>
<u>ANNEXE N : TABLEAU COMPARATIF DES GRANDES METHODOLOGIES DU FLE511</u>	
<u>ANNEXE O : GRILLE D’ANALYSE DU PROGRAMME D’ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LV1 POUR LES ETUDIANTS DE 1^{ERE} ET 2^{EME} ANNEES DANS L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</u>	<u>512</u>
<u>ANNEXE P : STRUCTURE DU PROGRAMME D’ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LV1 POUR LES ETUDIANTS DE 1^{ERE} ET 2^{EME} ANNEES DANS L’ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</u>	<u>517</u>
<u>ANNEXE Q : OBJECTIFS A ATTEINDRE POUR LES QUATRE COMPETENCES EN 1^{ERE} ET 2^{EME} ANNEES D’APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L’UNIVERSITE.....</u>	<u>518</u>
<u>ANNEXE R : NORMES POUR L’ACQUISITION DES QUATRE COMPETENCES EN 1^{ERE} ET 2^{EME} ANNEES D’APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L’UNIVERSITE.....</u>	<u>520</u>

<u>ANNEXE S : LES SOURCES DOCUMENTAIRES INVOQUEES POUR ETABLIR LA LISTE DE VOCABULAIRE EN 1^{ERE} ET 2^{EME} ANNEES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE.....</u>	<u>522</u>
<u>ANNEXE T : ANALYSE DES TESTS PROPOSES AUX ETUDIANTS DE 1^{ERE} ET 2^{EME} ANNEES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE</u>	<u>523</u>
<u>ANNEXE U : GRILLE D'ANALYSE DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LV1 POUR LES ETUDIANTS DE 3^{EME} ET 4^{EME} ANNEES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</u>	<u>525</u>
<u>ANNEXE V : STRUCTURE DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LV1 POUR LES ETUDIANTS DE 3^{EME} ET 4^{EME} ANNEES DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR</u>	<u>529</u>
<u>ANNEXE W : ANALYSE DES TESTS PROPOSES AUX ETUDIANTS DE 3^{EME} ET 4^{EME} ANNEES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE</u>	<u>530</u>
<u>ANNEXE X : ANALYSE DE L'ENSEMBLE PEDAGOGIQUE <i>LE FRANÇAIS</i>.....</u>	<u>532</u>
<u>ANNEXE Y : LEÇON 7, TOME 1 DE L'ENSEMBLE PEDAGOGIQUE <i>LE FRANÇAIS</i>. 546</u>	
<u>ANNEXE Z : ANALYSE DES CARACTERISTIQUES METHODOLOGIQUES DE REFERENCE DANS L'ENSEMBLE PEDAGOGIQUE <i>LE FRANÇAIS</i>.....</u>	<u>552</u>
<u>ANNEXE A' : GRILLE D'ENTRETIEN MODIFIEE</u>	<u>553</u>
<u>ANNEXE B' : CODE DE TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS</u>	<u>555</u>
<u>ANNEXE C' : TRANSCRIPTION DES ENTRETIENS</u>	<u>556</u>
Emma – U1 – B – 160507	557
Ella – U2 – A – 170507	573
Prisca – U3 – A – 180507	587
Flore – U4 – B – 190507	597
Geneviève – U6 – A – 250507	611
Epiphanie – U7 – B – 260507.....	625
Angèle – U7 – B – 260507	636
Lucie – U5 – A – 310507	643
Marina – U1 – A – 310507	659
Tatiana – U5 – A – 010607.....	670
Thomas – U8 – B – 270607	692

Table des illustrations

FIGURE 1 : SCHEMA D'UN PROCESSUS D'INTERVENTION EN POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE	24
FIGURE 2 : AFFICHES DE PROPAGANDE	36
FIGURE 3 : REPRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF CHINOIS.....	43
FIGURE 4 : REPARTITION DES ETABLISSEMENTS EDUCATIFS PAR NIVEAU EN 2004 ...	44
FIGURE 5 : TAUX DE SCOLARISATION PAR NIVEAU D'ETUDES EN 2004	45
FIGURE 6 : ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ETABLISSEMENTS PRE-SCOLAIRE ET DU NOMBRE D'ELEVES DE 1978 A 2004	46
FIGURE 7 : ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION DE 1978 A 2004.....	47
FIGURE 8 : ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ETUDIANTS EN COURS D'ETUDES DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR GENERAUX DE 1978 A 2004 (HORS ETABLISSEMENTS POUR ADULTES)	47
FIGURE 9 : BUDGET EDUCATIF TOTAL (EN MILLIARDS DE YUANS)	48
FIGURE 10 : TAUX DES FONDS ALLOUES PAR L'ÉTAT AU BUDGET DE L'EDUCATION DANS LE PIB DE 2000 A 2004.....	49
FIGURE 11 : ÉVOLUTION DE LA REPARTITION DU NOMBRE D'ETUDIANTS EN BENKE PAR DOMAINE D'ETUDES DE 1996 A 2004	52
FIGURE 12 : L'APPARENTEMENT LINGUISTIQUE DES MINORITES DE CHINE	56
FIGURE 13 : CARTE LINGUISTIQUE DE LA CHINE.....	57
FIGURE 14 : REPARTITION DES APPRENANTS DE FRANÇAIS EN CHINE.....	70
FIGURE 15 : PLACE DES LANGUES ETRANGERES EN CHINE	79
FIGURE 16 : REPARTITION DES BOURSES EN 2005.....	87
FIGURE 17 : FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CHINE	92
FIGURE 18 : SYNTHESE DES QUESTIONNAIRES D'EVALUATION – SEMINAIRES REGIONAUX 2005	96
FIGURE 19 : SYNTHESE DES COMMENTAIRES D'EVALUATION – SEMINAIRES REGIONAUX 2005	97
FIGURE 20 : LOGIQUE RECURSIVE DES DIFFERENTES PERSPECTIVES EN DLC	129
FIGURE 21 : CULTURE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE	148
FIGURE 22 : LE TRIANGLE DE LA FORMATION	154
FIGURE 23 : POLARISATION DU CHAMP DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES	181
FIGURE 24 : REPARTITION PAR CATEGORIES GRAMMATICALES DES MOTS APPRIS AU COURS DES QUATRE ANNEES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE	290
FIGURE 25 : MAQUETTE DES COURS DE 3^{EME} ET 4^{EME} ANNEES DE FRANÇAIS A L'UNIVERSITE.....	292
FIGURE 26 : REPARTITION DES COMPETENCES RECEPTIVES ET PRODUCTIVES EN 3^{EME} ET 4^{EME} ANNEES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE.....	295
FIGURE 27 : COEFFICIENTS ATTRIBUES AUX DIFFERENTES EPREUVES DE FRANÇAIS EN 3^{EME} ET 4^{EME} ANNEES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE	297
FIGURE 28 : STRUCTURE DES LEÇONS DANS LE MANUEL LE FRANÇAIS.....	306
FIGURE 29 : RAPPEL DE GRAMMAIRE SOUS FORME DE TABLEAU STRUCTURAL.....	308
FIGURE 30 : EXERCICE DE CONJUGAISON	309
FIGURE 31 : EXERCICES STRUCTURAUX ORAUX	310
FIGURE 32 : LEÇON DE GRAMMAIRE.....	311
FIGURE 33 : JEU DE ROLES.....	315
FIGURE 34 : COMPREHENSION ECRITE	316
FIGURE 35 : THEME ET VERSION	317
FIGURE 36 : CIVILISATION.....	318
FIGURE 37 : ARTICLE DU MONDE	319

FIGURE 38 : STEREOTYPES VEHICULES DANS LES DOCUMENTS FABRIQUES.....	320
FIGURE 39 : METHODE DIRECTE ET METHODE GRAMMAIRE-TRADUCTION DANS UN DOCUMENT DE CIVILISATION.....	321
FIGURE 40 : OBJECTIFS DE LA LEÇON 7 DU MANUEL LE FRANÇAIS, TOME 1.....	323
FIGURE 41 : GRAMMAIRE (LES PRONOMS SUJETS) – LEÇON 7 DU MANUEL LE FRANÇAIS, TOME 1	327
FIGURE 42 : DISPOSITION DES SALLES DE CLASSE	336
FIGURE 43 : REPARTITION DES OBJECTIFS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION.....	337
FIGURE 44 : TYPOLOGIE DES OBJECTIFS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION	338
FIGURE 45 : TYPES DE TACHES DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION.....	340
FIGURE 46 : ACTES PEDAGOGIQUES DE L’ENSEIGNANT DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION.....	344
FIGURE 47 : OBSERVATION DE CLASSE - PHONETIQUE	348
FIGURE 48 : OBSERVATION DE CLASSE - VOCABULAIRE.....	349
FIGURE 49 : OBSERVATION DE CLASSE - DIALOGUES.....	350
FIGURE 50 : SUPPORT DE COURS – PRESENTER LA JOURNEE TYPE D’UN ETUDIANT A L’ORAL.....	354
FIGURE 51 : METHODES EMPLOYEES PAR LES ENSEIGNANTS POUR ABORDER LES DIFFERENTES ACTIVITES DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION.....	356
FIGURE 52 : TYPOLOGIE DES INTERACTIONS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION.....	358
FIGURE 53 : INTERACTIONS ET DYNAMIQUE DE GROUPE AVANT LA FORMATION....	363
FIGURE 54 : REPARTITION DE LA PAROLE ENTRE L’ENSEIGNANT ET LES APPRENANTS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION.....	364
FIGURE 55 : DESCRIPTION DES OBJECTIFS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 APRES UNE EXPERIENCE DE FORMATION	369
FIGURE 56 : OBJECTIFS DE LA LEÇON 3 DU MANUEL LE FRANÇAIS, TOME 2	371
FIGURE 57 : OBSERVATION DE CLASSE - COMPREHENSION ECRITE.....	372
FIGURE 58 : METHODES EMPLOYEES PAR L’ENSEIGNANT POUR ABORDER LES DIFFERENTES ACTIVITES DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 APRES LA FORMATION	376
FIGURE 59 : ACTES PEDAGOGIQUES DE L’ENSEIGNANT DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 APRES LA FORMATION.....	378
FIGURE 60 : SUPPORT DE COURS – REFLETS 1, EPISODE 11 – COMPREHENSION GLOBALE	384
FIGURE 61 : SUPPORT DE COURS – REFLETS 1, EPISODE 11 – COMPREHENSION FINE	384
FIGURE 62 : RESULTATS DES CARTES ASSOCIATIVES – POLE SEMANTIQUE « ENSEIGNANT ».....	399
FIGURE 63 : RESULTATS DES CARTES ASSOCIATIVES – POLE SEMANTIQUE « METIER »	401
FIGURE 64 : RESULTATS DES CARTES ASSOCIATIVES – POLE SEMANTIQUE « PROCESSUS D’E/A »	403

Liste des abréviations

ACPF : Attachée de Coopération Pour le Français
AF : Alliance(s) Française(s)
AFC : Alliance Française de Chengdu
AFP : Alliance Française de Pékin
AFW : Alliance Française de Wuhan
AFS : Alliance Française de Shanghai
CE : Compréhension Écrite
CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CO : Compréhension Orale
CTOP : Cours Traditionnels à Objectifs Pratiques
DL : Didactique des Langues
DLC : Didactique des Langues-Cultures
DUFLE : Diplôme Universitaire de Français Langue Étrangère
E/A : Enseignement/Apprentissage
FDLM : Français Dans Le Monde
FF1 : Français Fondamental 1^{er} degré
FF2 : Français Fondamental 2nd degré
FLE : Français Langue Étrangère
FLES : Français Langue Étrangère et Seconde
FLTRP: Foreign Languages Teaching and Resarch Press
FOS : Français sur Objectifs Spécifiques
GERFLINT : Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue
INTernationale
IDH : Indice de Développement Humain
LA : Linguistique Appliquée
LV1 : Langue Vivante 1
LV2 : Langue Vivante 2
MAE : Ministère des Affaires Étrangères
MAO : Méthodologie Audio-Orale
MCEN : Ministère Chinois de l'Éducation Nationale
PCC : Parti Communiste Chinois
PE : Production Écrite
PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement
PO : Production Orale
PPFC : Plan Pluriannuel de Formation Continue
SCAC : Service de Coopération et d'Action Culturelle
SCPFJF : Service de Coopération Pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie
de Pékin
SGAV : (méthodologie) Structuro-Globale Audio-Visuelle

Introduction

« 賜子千金, 不如賜子一技 – Donner à son fils un enseignement vaut mieux que de lui donner mille pièces d'or ». Ce proverbe chinois est, comme tous les proverbes, un sédiment de l'histoire et l'expression d'une culture à travers des mots qui semblent comme figés, gelés pour mieux en faire ressortir la pertinence. Dans la Chine contemporaine, ce proverbe est d'une actualité déconcertante. Encore faut-il pouvoir en mesurer toute la portée dans un pays aussi complexe et paradoxal.

Ce proverbe, aujourd'hui, fait écho en nous, mais cela n'a pas toujours été le cas. La méconnaissance du sens profond de ce proverbe était d'ailleurs à l'image de la méconnaissance que nous avons de la Chine lorsque nous avons été nommée par le Ministère des Affaires Étrangères en tant que chargée de mission pour la coopération linguistique au Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France à Pékin en juin 2004. Nous devons pourtant assurer la formation continue des enseignants chinois de Français Langue Étrangère des universités. Or, nous pensons que l'acte de former, et plus particulièrement dans le contexte de la coopération bilatérale, n'est pas un simple geste pédagogique dans le sens où la formation continue s'adresse à des adultes porteurs d'un passé éducatif et de référents culturels qu'il est impossible de connaître *a priori*.

Les enseignants en formation font en effet référence, de manière plus ou moins consciente, à la scolarité qu'ils ont reçue. Ils partagent des représentations et possèdent des habitudes culturelles propres à leur contexte éducatif. Parallèlement, le formateur qui a été formé dans un autre contexte éducatif¹, fait également référence, de manière plus ou moins consciente, à sa propre expérience de formation initiale et continue. Dès lors, un dialogue (méthodologique) de sourds peut naître.

¹ C'est généralement le cas des formateurs intervenant dans des dispositifs de formation à l'étranger.

La raison d'être de ce travail, en filigrane, est donc le manque. Nous aimerions, le combler un tant soit peu afin de pouvoir répondre de manière véritablement adaptée aux bénéficiaires des actions de formation que nous réalisons depuis maintenant trois ans. A notre arrivée, le premier manque ressenti fut celui de l'absence de connaissances de la langue, mais également le manque de connaissances, cela semble aller de soi, de la culture et de la société chinoises : Qu'est-ce que la Chine dans le contexte mondial actuel ? Quel est son rôle ? Son poids ? Quels éléments de l'histoire et de la culture nationales influencent encore le peuple chinois après des années de régime autoritaire ? Quelle est la place de l'éducation dans la société chinoise ? Des langues étrangères ? Comment enseigne-t-on le français dans les universités ? Quelles sont les habitudes d'apprentissage ? Etc.

Nous sommes donc arrivée en Chine, dans un milieu professionnel particulier très particulier², avec toutes ces lacunes. Il faut également ajouter que l'urgence caractéristique des métiers de la coopération³, nous a conduite à intervenir en tant que formatrice de formateurs, immédiatement après notre prise de fonction. Nous devons animer des ateliers de formation, clairement basés sur les principes de l'approche communicative, voire de l'éclectisme. Cette exigence répondait à l'un des objectifs du poste diplomatique de Pékin : le renouvellement méthodologique de l'enseignement du français en Chine considéré comme traditionnel.

L'urgence de la situation, doublée d'une méconnaissance complète du terrain ne nous a donc pas permis de nous livrer à une analyse fine de la situation de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère en Chine, ni de nous positionner convenablement dans ce champ éducatif complètement étranger à tout ce que nous connaissions auparavant. Notre propre culture éducative semblait peser de tout son poids : nous ne pouvions nous départir des savoirs et savoir-faire acquis durant notre formation initiale et nous avons ainsi commencé à

² Celui de la coopération bilatérale.

³ Cet aspect des métiers de la coopération sera abordé dans le corps du travail (1^{ère} partie).

former les enseignants chinois d'après ce modèle⁴, c'est-à-dire en exportant des méthodologies plutôt qu'en essayant de répondre aux problèmes des enseignants sur leur propre terrain. Par ailleurs, agir dans l'urgence c'est agir comme nous le pouvons, avec les savoirs qui sont immédiatement mobilisables parce que le temps manque cruellement pour mobiliser de nouvelles connaissances ou encore changer nos propres stratégies d'action.

Ainsi, nous pensons que les acteurs de la politique française de coopération, et plus particulièrement les formateurs d'enseignants étrangers, doivent être préparés autant que possible à affronter le terrain, c'est-à-dire qu'ils doivent disposer d'outils conceptuels et méthodologiques qui leur permettraient de faire de la formation en respectant pleinement la culture éducative de ces enseignants, tout en proposant des changements qualitatifs. Agir dans le contexte de la coopération bilatérale n'a en effet de sens que si les actions sont réalisées en commun. Or, toute action réalisée en commun nécessite une connaissance minimale des personnes qui co-agissent avec nous.

Pour ce qui concerne la coopération pour le français en Chine, le Service de Coopération et d'Action Culturelle de Pékin a pour mission d'intervenir essentiellement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère en milieu institutionnel qui relève plutôt d'une didactique scolaire et présente un certain nombre de contraintes (programmes et manuels imposés, effectifs souvent pléthoriques, etc.). Nous pensons qu'il existe donc, de manière peut-être latente, un conflit entre deux conceptions didactiques en totale opposition⁵ que seule une connaissance approfondie des méthodologies, méthodes et techniques de classe à l'œuvre dans les classes de français en Chine, mais aussi des représentations et conceptions des enseignants peut dissiper.

En effet, faute de données tangibles sur la culture éducative des enseignants de Français Langue Étrangère à l'université, nous ne pouvions, à notre arrivée en

⁴ A savoir les compétences acquises durant notre formation à l'Alliance Française de Paris et notre Master 1 de Français Langue Étrangère, deux formations (au moins dans leurs aspects pratiques) axées sur des méthodologies en opposition presque totale avec la méthodologie traditionnelle.

⁵ Robert GALISSON et Christian PUREN, dans *La formation en questions*, Paris : CLE international, 1999, p. 67 ont montré comment la didactique du FLE s'oppose à la didactique scolaire à travers un tableau récapitulatif des principales options de chaque filière. Voir Annexe A pour le récapitulatif de ces oppositions.

Chine, posséder qu'une idée globale des besoins en formation et des pratiques de classe à l'université. Nous ne pouvons faire autrement que d'importer les grands principes de la « didactique hexagonale du FLE » (Galisson et Puren, 1999 : 70) qui s'est constituée dans un espace franco-français libéré de toutes contraintes institutionnelles, représentant ainsi une « didactique idéaliste » (Galisson et Puren, 1999 : 69) et tout bonnement en contradiction avec la situation des enseignants chinois.

Ainsi, nous espérons, à travers ce travail, non pas répondre à toutes les interrogations que la Chine suscite, mais contribuer à l'analyse de la culture d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère dans les universités chinoises. Une réflexion globale qui intègre les apports de la recherche en Didactique des Langues-Cultures tout en prenant en compte les modalités locales enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère en milieu institutionnel chinois doit commencer à se mettre en place entre la partie française et la partie chinoise afin de construire une didactique originale, car il ne s'agit pas de proposer « de simples adaptations locales de méthodologies développées à partir d'un Centre unique (la France...) » (Puren, 2003 : 121-126).

Il faut toutefois souligner que si les recherches dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères sont nécessaires à toute décision en matière de politique linguistique, il n'en demeure pas moins que les agents du Ministère des Affaires Étrangères n'ont pas pour fonction première de faire de la recherche. Ils s'appuient sur les recherches existantes pour élaborer leur politique, mais leur rôle est de proposer des actions de coopération et dans une moindre mesure de faire de la recherche (statistiques sur le nombre d'enseignants, d'étudiants, de département de français, analyse, etc.). On peut regretter, parfois, le cloisonnement qui existe entre les différentes professions, car les acteurs de la coopération française auraient tout à gagner en travaillant avec le didacticien à moins qu'il ne soit lui-même didacticien de formation.

Dans le cas de la Chine, la principale difficulté en matière de coopération pour le français relève d'une quasi inexistence de recherches structurées dans le domaine de la Didactique des Langues-Cultures. De fait, cette filière n'existe pas

pour le moment au niveau des formations doctorales⁶. Quelques enseignants ont eu l'occasion de se former en France en préparant une thèse en Didactique des Langues-Cultures en cotutelle⁷, mais cela ne permet pas pour le moment de construire un champ à part entière.

C'est pourquoi ce mémoire professionnel possède une visée programmatique dans le sens où, nous l'espérons, les résultats permettront d'une part, de rendre le dispositif de formation continue⁸ proposé par le Service de Coopération et d'Action Culturelle de Pékin plus adéquat aux véritables attentes des enseignants chinois et d'autre part, de susciter d'éventuelles initiatives de formation de la part de nos partenaires chinois.

Pour améliorer ce dispositif de formation, nous nous appuyerons sur des enquêtes poussées sur la culture d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère à l'université. Plutôt que de proposer une critique des actions de la coopération française dans le domaine de la diffusion de la langue et de la culture françaises⁹, nous souhaiterions rechercher des points d'ancrage, des passages entre des conceptions didactiques et des cultures qui semblent *a priori* s'opposer sur tous les fronts. Nous essaierons par là même de répondre à la question qui est l'origine de ce travail : **« Comment construire, dans le cadre de la coopération bilatérale, des formations continues pour les enseignants de Français Langue Étrangère qui soient respectueuses de la culture éducative et du milieu dans lesquels elles sont mises en place tout en proposant un changement significatif pour œuvrer à l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage ? »**

Un autre objectif de ce travail est également de pouvoir fournir aux formateurs intervenant dans les formations, des indicateurs concrets sur la culture d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère à l'université. Le but

⁶ Nous verrons ce point en détail dans le corps du travail (1^{ère} partie).

⁷ Les chercheurs doivent être inscrits en thèse en Chine afin de postuler à une bourse de doctorat en France (séjour de 3X6 mois en France). A l'issue de leur parcours, ces enseignants obtiennent donc deux doctorats : un en Chine et un en France.

⁸ Ce dispositif de formation est un Plan Pluriannuel de Formation Continue entré en vigueur depuis mars 2006 et réalisé en partenariat avec le réseau des Alliances Françaises en Chine. Il sera décrit dans le corps du travail (1^{ère} partie).

⁹ Car au fond, nous ne considérons pas ces actions mauvaises. Nous pensons seulement que des données plus précises sur le contexte chinois permettraient d'agir beaucoup mieux pour passer petit à petit la main aux acteurs locaux.

est de leur permettre de construire les contenus de leurs formations sans se retrouver dans une situation identique à la notre lorsque nous sommes arrivés en poste. Les formateurs se posent en effet la même question que nous afin de pouvoir adapter leurs formations aux besoins des enseignants¹⁰ : quelle est la situation exacte des enseignants de français à l'université chinoise ?

Si la formation est un « processus de transformation conjointe des idées [...], savoir-faire [...] et savoir-être [...] mis en œuvre dans l'enseignement (...) et dans l'apprentissage (...) » (Galissou et Puren, 1999 : 120), il convient de fournir aux formateurs des données précises (basées sur les résultats de cette enquête) sur les représentations, les comportements et les pratiques de classe effectives des enseignants chinois de Français Langue Étrangère afin d'éviter que le conflit entre deux champs didactiques et visiblement entre deux méthodologies (traditionnelle vs. communicative) opposés ne perdure.

Dans un premier temps, nous nous focaliserons sur la description du contexte chinois pour montrer en quoi l'enseignement des langues étrangères s'inscrit dans une dynamique sociale, économique et politique placée sous le signe des grandes réformes des années post-révolutionnaires. Cette partie sera aussi l'occasion de présenter les dispositifs de formation d'enseignants mis en place par les autorités chinoise et les services diplomatiques français.

Dans un second temps, il s'agira de montrer en quoi l'évolution de la Didactique des Langues-Cultures constitue un cadre théorique fécond pour une intervention en politique linguistique éducative. En évitant l'applicationnisme grâce au développement interne de la discipline, la Didactique des Langues-Cultures permet en effet de conceptualiser des données à partir d'un contexte spécifique d'enseignement/apprentissage des langues et apporte par là même des réponses adaptées aux bénéficiaires des actions de la coopération. Nous ferons également le point sur la notion de culture d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère afin de montrer que la formation d'enseignants

¹⁰ Tous sont formés en France à la didactique du FLE. Peu d'entre eux ont eu l'opportunité d'enseigner dans une université chinoise. La connaissance du terrain chinois est donc relativement faible sauf à considérer qu'ils enseignent à des apprenants chinois. Toutefois, ces apprenants se trouvent dans des conditions bien différentes de celles du milieu universitaire. Les groupes sont restreints et l'apprentissage est volontaire. La motivation est donc maximale. Ce point fera l'objet d'un développement dans le corps du travail (1^{ère} partie).

s'inscrit, dans le contexte de la coopération bilatérale, dans une dialectique entre un modèle didactique issu des traditions d'enseignement/apprentissage et un certain type d'innovation didactique. Nous aborderons ainsi les différentes conceptions formatives qui existent dans la profession enseignante, afin d'en retenir une qui soit adéquate à une intervention en politique linguistique éducative : le modèle de formation centré sur l'analyse et l'acquisition d'une posture réflexive.

La troisième partie fixera le cadre méthodologique de l'enquête en proposant une démarche d'analyse en trois temps. La recherche documentaire sera invoquée pour analyser les instructions officielles et les manuels de français. L'observation directe permettra d'analyser les pratiques de classe effectives des enseignants et enfin le récit de vie de formation, doublé d'un entretien semi-directif et d'une carte associative sera utilisé pour comprendre les représentations des enseignants en formation et la manière dont l'innovation didactique est recomposée dans l'intimité de la personne en formation. Dans cette partie, nous justifierons également les choix méthodologiques retenus, formulerons des hypothèses en fonction du cas délimité et présenterons les outils qui serviront à tester ces hypothèses.

Enfin, la quatrième et dernière partie sera réservée à l'analyse des données recueillies sur le terrain. Les résultats de l'enquête aborderont les différents aspects de la culture d'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère cités plus haut en les replaçant autant que faire se peut dans une triple perspective scientifique : méthodologique, didactique et didactologique¹¹. Toutefois, le récit de vie de formation occupera une place particulière dans cette ultime partie, car nous le considérons comme une première tentative pour introduire de la réflexivité dans les pratiques des enseignants chinois.

¹¹ Les aspects liés à la triple perspective scientifique de la Didactique des Langues-Cultures seront abordés dans le cadre théorique (2^{ème} partie).

1^{ère} partie : Cartographie du terrain

1. Pourquoi proposer une cartographie du terrain ?

En géographie, cartographier un terrain, un espace, permet d'en saisir les frontières et de mieux le comprendre pour l'analyser. L'élaboration d'une carte permet de disposer d'une vision d'ensemble du territoire qui s'offre à la vue de l'observateur et d'en fixer les frontières. Dans d'autres domaines comme l'économie, mais aussi dans certaines recherches sur les échanges langagiers dans le domaine de l'éducation, cette opération vise à rendre plus compréhensible un terrain en en circonscrivant les caractéristiques qui seront utiles à l'analyse (Cambra Giné, 2003 : 102). Il s'agit donc d'un processus de sélection qui permet à l'observateur de mieux comprendre un contexte surtout lorsqu'il s'avère complexe et étendu.

Dans le cas d'une enquête sur la Chine, même si le thème de ce travail porte sur le microcontexte éducatif, il est facile de tomber rapidement dans les discours stéréotypés et réducteurs véhiculés par le sens commun et relayés par les médias. Ainsi, proposer une cartographie du terrain chinois, aussi modeste soit-elle, avant de passer à une phase d'enquête du microcontexte éducatif grâce aux méthodes actuelles de recherche en sciences humaines, n'est pas un procédé visant à faire état d'un savoir désincarné sur l'univers chinois, mais une nécessité méthodologique qui permettra, nous l'espérons, de mettre en avant la nature interactive des phénomènes sociaux et des phénomènes éducatifs.

Partant du principe que l'on construit de la nouveauté et que l'on innove à partir des acquis du passé, cette cartographie du terrain visera à rendre plus tangibles des phénomènes essentiellement sociaux, culturels, politiques, éducatifs et linguistiques tout en les restituant dans leur dimension temporelle.

2. Finalités pratique et programmatique de l'enquête dans le contexte d'un processus d'intervention en politique linguistique éducative

Cette enquête se situe dans le cadre d'une intervention en politique linguistique éducative. L'appui à la formation continue des enseignants de français est un champ d'actions privilégié dans la politique globale de coopération bilatérale française. Pour le poste diplomatique de Pékin, le montant alloué à la formation des enseignants de français (toutes catégories de formation confondues) représentait 47,3% en 2005 et 50,47% en 2006 de l'enveloppe budgétaire globale de la coopération pour le français¹².

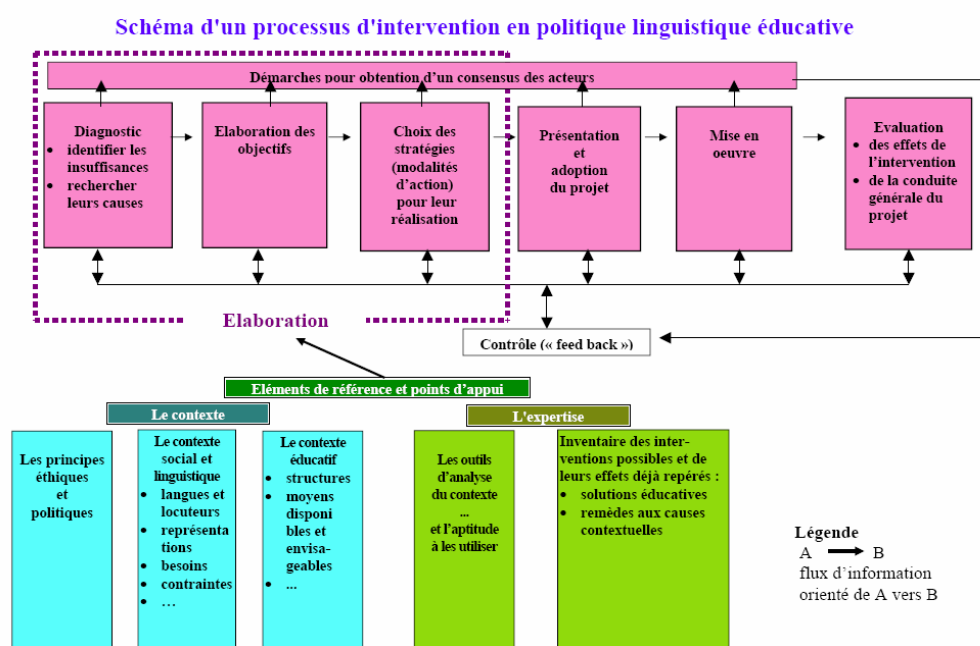
Cependant, ce volet de coopération est à notre sens l'un des plus sensibles qui soit, car il met en jeu des conceptions didactiques qui oscillent entre traditions, habitudes locales d'enseignement et apport de nouveauté, horizons didactiques différents. Les agents du Ministère des Affaires Étrangères (MAE) doivent agir dans un domaine qui nécessite un temps d'investigation relativement long pour comprendre le système éducatif dans lequel ils doivent intervenir. Malheureusement, ce temps d'investigation est considérablement réduit en raison de contraintes liées à la profession : la nécessité de réaliser des actions de coopération concrètes dans le domaine de l'éducation semble en effet mal s'accorder avec l'annualisation des budgets et l'urgence de la réalisation des tâches.

Le Service de Coopération et d'Action Culturelle (SCAC) de Pékin n'échappe pas à la règle : ses agents ont la lourde responsabilité de mettre en place une politique de formation continue pour les enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) des universités chinoises. Cette responsabilité est d'autant plus pesante qu'il n'existe, comme nous le verrons plus bas, ni de formation initiale, ni de formation continue en Didactique des Langues-Cultures (DLC) pour les enseignants de FLE en Chine. Ce dispositif de formation continue proposé par le SCAC relève d'une intervention en politique linguistique éducative qui doit prendre en compte le système éducatif chinois et ses particularités afin de

¹² Chiffres fournis par le Service de Coopération et d'Action Culturelle de Pékin, Service de Coopération Pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie de Pékin.

proposer des actions en adéquation avec les besoins des bénéficiaires. Afin de situer cette enquête dans ce processus d'intervention en politique linguistique éducative, rappelons dans un premier temps le schéma d'un tel processus décrit par Candelier (2005) :

FIGURE 1 : SCHEMA D'UN PROCESSUS D'INTERVENTION EN POLITIQUE LINGUISTIQUE EDUCATIVE



Source : Michel CANDELIER, *Cours de Politiques Linguistiques : questionnements et stratégies*, Université du Maine, 2005.

Ce schéma propose une démarche en deux temps pour intervenir en politique linguistique éducative. La première étape (située dans la partie inférieure du schéma) vise à fournir des éléments de référence et points d'appui qui seront nécessaires à l'élaboration du projet. L'analyse détaillée du contexte (aspects politiques, éthiques, sociolinguistiques, éducatifs, etc.) s'avère être un préalable nécessaire à toute intervention en politique linguistique éducative. Cette étape permet également de répertorier les outils d'analyse ainsi que les interventions possibles dans un contexte éducatif donné. Elle vise donc à permettre l'élaboration du projet en obtenant le consensus des différents acteurs qui seront impliqués. Sans ces données, il serait impossible de diagnostiquer d'éventuels dysfonctionnements, d'élaborer des objectifs et par conséquent de choisir les

stratégies d'action les plus adaptées au contexte. En un mot, le projet ne pourrait voir le jour.

La présente enquête a pour but de proposer des améliorations dans un dispositif de coopération existant en se livrant à une analyse fine du terrain. En premier lieu, elle se situe donc dans la partie *Éléments de référence et points d'appui* du schéma de Candelier, car elle envisage de mettre en évidence des données fiables concernant les traditions d'enseignement qui se révèlent au travers de la culture d'Enseignement/Apprentissage (E/A) du FLE à l'université chinoise.

Toutefois, cette enquête ne saurait en rester à une description de la culture d'E/A du FLE à l'université, car son but final est bien de conceptualiser les données recueillies dans le but de proposer des stratégies d'action pour la formation continue des enseignants de FLE à l'université. Ainsi, les éléments de référence identifiés seront des outils pour relever les éventuels dysfonctionnements tant du côté français que du côté chinois afin d'élaborer en coopération¹³ avec les acteurs chinois engagés dans un processus de formation continue, des objectifs qui répondent pleinement à leurs attentes, leurs besoins, les finalités de leur système d'enseignement et enfin leur culture éducative. La définition de ces objectifs pourra par conséquent permettre, à la fin de cette enquête, de proposer quelques propositions concrètes d'action en formation continue.

Mais dans un premier temps, il est nécessaire de cerner les éléments de référence et points d'appui, qui constituent les données disponibles, pour comprendre ce terrain complexe qu'est la Chine, car c'est en ayant conscience des aspects sociaux, culturels, politiques, éducatifs, linguistiques, etc. qui façonnent le monde chinois que « l'on [pourra] mesurer les effets réellement ou potentiellement pernicieux des pédagogies importées et les raisons de comportements de rejet imprévus » (Hebrard, 1988 : 111-127 in Lehmann, 1988 : 122). Corrélativement, il sera (peut-être) possible de pointer du doigt ce qui convient le mieux au public cible de la coopération française.

¹³ Le mot *coopération* vient du latin *cum operare*, qui signifie *agir avec*. La coopération est donc l'action de participer à un projet commun : elle permet à des individus ayant des intérêts communs de travailler ensemble pour atteindre des objectifs faisant consensus. Élaborer des politiques linguistiques éducatives dans le contexte de la coopération bilatérale n'a de sens que si elles sont réalisées en coopération avec les acteurs locaux.

3. Repères pour comprendre le terrain chinois

3.1. La Chine en bref

La Chine en bref



Capitale : Beijing

Autres villes importantes : Shanghai, Guangzhou, Wuhan

Données administratives : 22 provinces (officiellement 23 avec Taiwan), 5 régions autonomes (Guangxi, Mongolie Intérieure, Ningxia, Xinjiang et Tibet), 4 municipalités (Beijing, Shanghai, Tianjin et Chongqing) et 2 régions administratives spéciales (Hong Kong et Macao)

Système étatique : État multinational unifié créé en commun par les différentes minorités du pays

Régime politique : dictature socialiste du prolétariat à parti unique

Superficie : 9.597.995 km² (3^{ème} plus grand pays soit 17 fois la France)

Population : 1,3 milliard¹⁴ soit 20,7% de la population mondiale

Taux de population urbaine : 41%

Croissance démographique : 0,8%

Espérance de vie : 71,6 ans

Indice de Développement Humain : 0,768 soit un IDH moyen¹⁵

PIB : 2 468 milliards USD en 2006¹⁶ soit le 4^{ème} rang mondial derrière les États-Unis, le Japon et l'Allemagne (en France : 1 648 milliards USD en 2004)

Importations : 3^{ème} importateur mondial de biens¹⁷

Exportations : 3^{ème} exportateur mondial de biens¹⁸

Taux de croissance : 9,5% en 2005

Taux d'inflation : +3,5 %



¹⁴ Programme des Nations Unies pour Développement, Organisation des Nations Unies, *China Human Development report 2005 : development with equity*, <http://www.undp.org.cn/modules.php?op=modload&name=News&file=article&catid=18&topic=40&sid=242&mode=thread&order=0&thold=0>, 2005.

¹⁵ Programme des Nations Unies pour Développement, *Human development report 2006* in Bertrand LORTHOLARY et Emmanuel SUQUET, *La Chine en chiffres*, Ambassade de France en Chine, 2007.

¹⁶ *China Statistical Yearbook 2007* in Bertrand LORTHOLARY et Emmanuel SUQUET, *La Chine en chiffres*, Ambassade de France en Chine, 2007.

3.2. Le contexte social, économique et politique

La Chine communiste est longtemps restée fermée sur elle-même (entretenant toutefois des relations parfois tendues avec son voisin soviétique), mais la mort de Mao Zedong a marqué le début de l'ouverture du pays vers l'extérieur. L'ouverture d'un pays est nécessairement marqué par le besoin de communiquer avec les autres pour apprendre à vivre et travailler ensemble, partager des valeurs communes, créer des synergies. Par conséquent, cette ouverture s'accompagne nécessairement d'un besoin de développer l'E/A des langues étrangères. Notre histoire, celle de la construction de l'Europe – bien que politiquement l'histoire de l'Europe et l'histoire de Chine contemporaine ne soient pas comparables – montre que l'ouverture à l'Autre, nécessite un fort besoin de communication en langues étrangère.

Il est donc important de saisir le contexte social, économique et politique chinois afin d'avoir une idée plus claire de ces besoins de formation en langues étrangères et voir comment une action menée par la partie française dans le cadre d'une intervention en politique linguistique éducative peut prendre en compte cette dynamique du changement impulsée par la politique d'ouverture.

La Chine se situe actuellement au cœur d'un débat mondial par le poids économique et démographique qu'elle représente. Ses dimensions, sa population et son économie en font un véritable colosse qui, depuis les trois dernières décennies, tantôt effraie, tantôt attire. Il semblerait, aujourd'hui, que le monde ne puisse plus compter sans la Chine, que ses points de vue sur les relations géopolitiques tendues du contexte actuel (qui s'expriment au travers d'une diplomatie parfois ambiguë¹⁹) ne restent pas lettre morte. La Chine commence décidément à bien porter son nom d'Empire du milieu²⁰.

¹⁷ Soit 5,9% du total mondial (Chambre de Commerce et d'Industrie Française en Chine, *Présentation de la Chine*, http://fce.ccifc.org/2006-07/doc/Presentation_Chine.pdf, 2006).

¹⁸ Soit 6,5% du total mondial (Chambre de Commerce et d'Industrie Française en Chine, *Présentation de la Chine*, http://fce.ccifc.org/2006-07/doc/Presentation_Chine.pdf, 2006).

¹⁹ On peut penser par exemple à la guerre d'Irak où la Chine s'est opposée à l'intervention américaine (la Chine s'approvisionne en pétrole principalement en Irak) sans pour autant affronter ouvertement les États-Unis. De même pour la crise de la Corée du nord : ce pays, l'un des derniers bastions du communisme pur et dur en Asie, est depuis toujours un pays ami de la Chine. De plus la Chine n'a aucunement envie de voir la Corée du nord envahie par l'armée américaine (ce qui placerait les troupes étrangères à ses portes). On peut également évoquer la crise du nucléaire

La Chine reste cependant un paradoxe aux yeux des Occidentaux qui ne comprennent plus s'il s'agit d'un pays communiste ou d'un pays capitaliste. Mais la Chine produit ses propres concepts²¹ pour sortir d'un clivage politique qui, depuis la fin de la seconde guerre mondiale, a divisé le monde pendant longtemps en un bloc capitaliste avec à sa tête les États-Unis et un bloc communiste organisé autour de l'ex-URSS. La Chine faisait partie du second bloc, au moins jusqu'en 1960, date qui marqua l'arrêt de l'aide financière et technique octroyée par l'ex-URSS. Mais la donne est différente aujourd'hui : essayons de comprendre pourquoi.

A la mort de Mao Zedong en 1976, personne n'aurait imaginé que la Chine se relèverait des souffrances infligées au peuple pendant plus de 30 ans et qui firent millions de morts : répression dans les milieux intellectuels, camps de travail, objectifs de production irréalistes qui conduisirent à de grandes famines, etc. La Révolution Culturelle, période la plus noire de l'histoire chinoise contemporaine, laissait en effet une société traumatisée par le spectre du Grand Timonier, une économie en ruine et un pays isolé sur la scène politique mondiale. Comme le souligne Lew (2006 : 50-55), alors que l'opinion publique mondiale s'attendait à un effondrement de la Chine, « à l'image de ce qui s'est passé dans les pays du camp soviétique après la chute du mur de Berlin, un dynamisme inattendu s'est emparé de la société ».

Dès 1978, Deng Xiaoping, alors rétabli dans ses fonctions²², entama une série de réformes sans précédent principalement dans les domaines agricole et

iranien où la Chine, une fois de plus, s'est opposée aux positions américaines sans pour autant que celle-ci soit placée dans « l'axe du mal » désigné par le gouvernement Bush.

²⁰ Et quand la Chine vient même jusqu'à faire déplacer une femme politique française en pleine campagne présidentielle, il y a de quoi s'interroger sur son rôle dont l'influence semble pénétrer jusqu'à la politique intérieure d'un pays. En effet, le voyage de Ségolène Royal en Chine début janvier 2007, a marqué un moment fort dans sa campagne présidentielle. En réalité, la presse chinoise s'intéresse de très près à la candidate aux Présidentielles et ce voyage répond aux nombreux articles parus dans les journaux chinois dont l'un, paru dans le *Wenhui Bao* et daté du 16.11.2006 (De Spens, 2006a : en ligne), estimait que Ségolène Royal n'aurait pas l'étoffe d'une Présidente tant qu'elle ne serait pas venue en Chine...

²¹ On peut penser notamment au concept d'*économie de marché socialiste*, intégré dans la dernière constitution, synthèse entre les ambitions de développement économique du pays et le besoin de préserver son identité politique (monopole du Parti Communiste Chinois sur la scène politique).

²² L'homme politique, très proche de Mao Zedong, avait été écarté de la vie politique à la suite de son initiative en faveur d'une relance du secteur agricole pour mettre fin à trois ans de famine. Pour se faire, il rendit aux paysans le contrôle de leurs terres, initiative qui fut rapidement critiquée par Mao Zedong qui y voyait un acte fondamentalement capitaliste.

économique alors que la vie politique restait dominée par le Parti Communiste Chinois (PCC) et une idéologie peu renouvelée. Deng Xiaoping passa toute sa carrière politique à osciller entre volonté d'expansion économique et refus catégorique d'un passage à la démocratie qui devait faire de la Chine d'aujourd'hui cet espace de débats contradictoires confiné aux questions sociales. Les événements sanglants de Tian An Men en 1989, dont les images sont passées sur les télévisions du monde entier excepté sur celles de la Chine, ont prouvé que la démocratie n'était toujours pas à l'ordre du jour. Ces répressions furent « à la fois un moment difficile de la réforme économique et une confirmation de la logique dictatoriale du pouvoir en place » (Lew, 2006 : 50-55).

Ce sont ces réformes, accompagnées d'un sentiment national très fort d'adhésion envers le PCC²³, qui malgré tout, ont permis l'essor économique fulgurant de la Chine. Le pays a toutefois, d'après Ramonet (2006 : 4-5), longtemps été considérée comme un modèle de développement assez primitif *« fondé sur l'abondance d'une main d'œuvre docile et peu payée, sur l'accueil massif d'usines d'assemblage installées par des firmes étrangères, sur l'exportation à haute dose de produits très bon marché et sur l'afflux d'investissements en devises »*.

Dès les années 80, des centaines de firmes occidentales s'implantèrent sur le sol chinois grâce à la création de « zones économiques spéciales » offrant aux investisseurs étrangers²⁴ des facilités financières et logistiques (ces zones sont principalement situées sur la façade Est du pays, à proximité des grands ports : Guangzhou, Shenzhen, Tianjin, Shanghai, etc.). La Chine devint alors une puissance exportatrice mondiale qui se mit à envahir les marchés occidentaux de produits « made in China ». Depuis une vingtaine d'années, le pays connaît une

²³ Le PCC, malgré la crise de Tian An Men en 1989, reste un pouvoir légitime pour les chinois. Lew (2006 : 50-55) explique que la mise en difficulté du PCC a finalement été de courte durée car *« il a bénéficié de la neutralité de la majorité paysanne (...) puis, progressivement, il a gagné – ou regagné – dans les villes le soutien des couches sociales bénéficiant de la réforme. Avec le temps, il a même retrouvé les faveurs d'une partie du monde intellectuel et, surtout, il a vu grossir une classe moyenne et une nouvelle bourgeoisie d'entrepreneurs, détruite durant la période maoïste, désormais valorisée et intégrée en tant que telle dans le parti. »*

²⁴ En 2004 déjà, l'Organisation Mondiale du Commerce dénombrait environ 242 000 entreprises étrangères implantées en Chine et réparties pour la plupart sur la côte Est (cf. Annexe B). Ces implantations étrangères nécessitent par conséquent du personnel formé en langues étrangères bien que l'anglais soit la langue privilégiée des échanges commerciaux.

croissance économique annuelle moyenne d'environ 8% et se place actuellement au rang de 4^{ème} puissance économique au monde derrière les États-Unis, le Japon et l'Allemagne (Chambre de Commerce et d'Industrie Française en Chine, 2006 : en ligne). La Chine se construit à toute allure (immeubles de luxe, ponts, routes, chemins de fer, aéroports...) pour se moderniser et répondre aux échéances proches : Jeux Olympiques de 2008, Exposition universelle de Shanghai en 2010, etc. Ses besoins sont énormes : en plus d'être un géant de l'exportation, elle « est devenue un géant importateur dont l'insatiable voracité inquiète sérieusement » (Ramonet, 2006 : 4-5).²⁵

Le niveau de vie des chinois a augmenté et l'on voit désormais apparaître une classe moyenne ayant un pouvoir d'achat accru. Le gouvernement n'hésite pas à qualifier son modèle d'*économie de marché socialiste*, termes qui, dans l'esprit d'un Occidental, peuvent paraître antithétiques. Mais pourtant, la Chine vit dans cette tentative de synthèse audacieuse entre un capitalisme triomphant et rutilant et un communisme imposé au peuple qui s'assouplit toutefois de plus en plus. En bref, si le PCC reste souverain, l'enrichissement privé est désormais autorisé²⁶ et les disparités sociales se creusent...

Ce boom économique qui a débuté dans les années 80, placé sous le signe de l'ouverture vers l'extérieur, ne profite donc pas à tous : la Chine a en effet vu augmenter le nombre des inégalités sociales depuis les années 80. Le gouvernement, dont le but est désormais de faire du chiffre, exige des entreprises d'État des résultats (sans pour autant moderniser les usines) ou choisit la voie de la privatisation. Les employés, peu qualifiés, qui étaient jusqu'alors entièrement pris en charge par leur unité de travail (logement, santé, sport, école...), se voient licenciés en masse. Entre 1998 et 2003, 40 à 60 millions de personnes se sont retrouvées sans emploi alors qu'auparavant, le travail était garanti à vie (Bulard, 2006 : 62-68).

²⁵ L'auteur précise que la Chine est devenue depuis quelques années le 1^{er} importateur mondial de ciment (55% de la production mondiale), de charbon (40%), d'acier (25%), de nickel (25%) et d'aluminium (14%). Elle est également le 2^{ème} importateur mondial de pétrole derrière les États-Unis.

²⁶ D'après le *Quotidien du Peuple*, le nombre d'entreprises individuelles en Chine serait passé de 25 millions à 75 millions en 20 ans et leur capital aurait été multiplié par 40. Ces chiffres ont été publiés en *Une* du journal le 05.12.06 (De Spens, 2006d : en ligne).

A titre d'exemple, l'aciérie Chengde Iron and Steel Co., située non loin de Pékin, a congédié 3 500 employés jugés trop vieux et donc peu productifs. Bulard (2006 : 62-68) note que « les licenciés sont en retrait du poste de travail et non chômeurs » et « le lien contractuel avec l'entreprise est conservé ce qui signifie protection sociale...et reconnaissance ». Le gouvernement leur propose parfois un emploi public (balayeur, aide jardinier, auxiliaire de circulation...) pour environ 300 yuans par mois (soit environ 30 euros). Beaucoup refusent ces postes, moins bien payés que dans leur ancienne unité de travail. Ainsi, il est progressivement né « un marché de l'emploi à ciel ouvert où particuliers et chefs d'entreprise viennent louer, pour quelques yuans, un travailleur à la journée, à la semaine ou presque au mois » (Bulard, 2006 : 62-68) qui porte en bandoulière une pancarte sur laquelle est inscrit en caractères rouges son domaine de compétences.

La Chine, dont le coefficient Gini établi par le PNUD a été estimé à 44,7²⁷ en 2004, doit faire face à de nombreuses inégalités, particulièrement entre les villes et les campagnes²⁸, entre l'Est (façade maritime où se concentre la quasi-totalité de l'économie du pays et qui attire chaque année 15 millions de ruraux migrants venus des provinces pour travailler²⁹, entassés dans des dortoirs, sans droits sociaux³⁰, pour seulement quelques dizaine d'euros par mois) et l'Ouest qui doit faire face à des vents contestataires importants (minorités ethniques qui, après une colonisation culturelle des chinois Han, revendiquent plus ou moins violemment leur droit à l'indépendance, particulièrement au Tibet et au Xinjiang).

²⁷ Le coefficient Gini mesure les inégalités d'un pays grâce à un système de gradation allant de 0 à 100. Ce chiffre est en constante augmentation depuis les années 80. Il était de 28 en 1981 et de 42 en 1999 d'après Bulard (2006 : 62-68). Pour situer le coefficient de la Chine sur l'échelle mondiale, le Nigeria par exemple, pays particulièrement corrompu et inégalitaire, possédait un indice Gini de 50,6 à la même époque.

²⁸ Depuis les années 80, l'écart des revenus entre ruraux et citadins s'est creusé pour atteindre en 2005 un ratio de 1 à 3 (Lortholary et Suquet, 2007 : 13).

²⁹ Selon des chiffres de 2006, les travailleurs migrants seraient au total 147 millions (Lortholary et Suquet, 2007 : 14).

³⁰ Afin d'éviter l'exode rural, le gouvernement a mis en place dans les années 50 le système du certificat de résidence (hukou). Sans l'obtention de ce certificat, un paysan migrant à la ville n'a en principe pas le droit de travailler et ne peut bénéficier des services publics et sociaux de base (dont l'accès à la scolarité pour ses enfants). Cependant, d'après Domenach-Chich et Le Saos (2005 : 29-30), les migrants « sont au cœur de la compétitivité et de la machine productive chinoises ». Ils représenteraient 79,8% des employés la construction urbaine, 68,2% des employés de la production électronique et 58% des emplois dans le secteur de la restauration.

Tous ces éléments ne permettent pas au géant économique de se placer au rang des pays dits développés. En 2006, son Indice de Développement Humain (IDH) était en effet de 0,768 (Lortholary et Suquet, 2007 : 12), ce qui fait de la Chine, un pays moyennement développé³¹. Bulard (2006 : 62-68) estime que « sur 1,3 milliard d'habitants, quelque 900 millions ne peuvent accéder au temple de la consommation, l'objectif suprême ». Actuellement, « les 20% de chinois les plus riches accaparent 55% des richesses du pays, tandis que les 20% les plus pauvres doivent s'en partager 4,7% » (Bulard, 2006 : 62-68).

Les inégalités deviennent tellement criantes que les manifestations, en principe interdites, sont en augmentation constante : le Ministère de la Sécurité Publique (qui ne publie habituellement pas ce genre de données) fait état de 74000 protestations en 2004 contre environ 10 000 en 1994 (Bulard, 2006 : 62-68). En 2005, ce chiffre serait passé à 87 000 (Lortholary et Suquet, 2007 : 14).

Il reste encore beaucoup d'étapes à franchir pour faire de la Chine une « société harmonieuse »³², mais son dynamisme économique, qui doit composer

³¹ La Chine se situe donc au 81^{ème} rang mondial entre l'Arménie et le Pérou (Lortholary et Suquet, 2007 : 12).

³² Lors de la 6^{ème} session plénière du 16^{ème} Comité Central du Parti Communiste Chinois (Beijing, 8-11 octobre 2006), l'importance de l'édification d'une société harmonieuse a été réaffirmée (décision prise lors du 4^{ème} plénum 16^{ème} Comité Central du Parti Communiste Chinois). D'après le Docteur en sociologie LI Peilin, Directeur de l'Institut de sociologie de l'Académie des sciences sociales de Chine, cette décision adoptée par le PCC est « l'inévitable impact du développement social de la Chine », car « *durant les 26 années de réforme et d'ouverture, [la Chine a] connu des changements énormes à la fois dans le système économique et la structure sociale. Néanmoins, sur un si large territoire et avec une si grande population, avec les grandes réalisations faites dans cette courte période viennent aussi les problèmes. Cela inclut l'écart grandissant des revenus, le déséquilibre du développement entre les campagnes et les villes, le chômage, une population âgée et la pollution environnementale. On a eu l'habitude d'affirmer que tout ces problèmes allaient être résolus automatiquement ou réduits au minimum avec le développement économique. Mais les réalisations économiques et l'économie de marché ne sont pas un remède à tout. En conséquence, il est vraiment nécessaire pour la Chine de chercher une voie de développement harmonieux.* » Une telle société doit, d'après le Docteur LI Peilin, être « *relativement prospère, puisque la richesse matérielle est essentielle à la société harmonieuse. Néanmoins, il y a plusieurs autres facteurs vitaux, comme la distribution de la richesse sociale et la coordination des intérêts sociaux. Par conséquent, l'équité de base et la justice, qui garantit à tous les gens des bénéfices et un partage de la croissance économique et du développement social, caractérisent une société harmonieuse. Ensuite, une société harmonieuse doit être stable, avec des règles et de l'ordre [...]. C'est un idéal de société dans lequel la vitalité du travail, du savoir, de la technologie, du management et du capital peut s'étendre de manière libre. [...] Une société harmonieuse signifie non seulement l'harmonie entre les différents intérêts, mais aussi une harmonie des valeurs. Cela signifie que les gens vivent et travaillent en paix et avec satisfaction, qu'ils ont des carrières professionnelles satisfaisantes et un esprit vaillant. Dans le même temps, c'est une société dans laquelle la majorité a une forte conscience des obligations du citoyen et des standards d'éthique élevés.* » Propos recueillis par www.china.org.cn (Li, 2005 : en ligne).

avec l'idéologie du PCC, engendre de nouveaux besoins, particulièrement dans le domaine des langues étrangères. S'ouvrir vers le monde extérieur, faire du commerce avec lui, implique de se donner les moyens de communiquer avec lui. Si l'anglais (nous le verrons plus bas dans la partie consacrée à la place des langues étrangères dans le système éducatif) occupe la première place des langues enseignées/apprises, les autres langues connaissent également un renouveau, bien que timide, en raison d'une politique plus souple.

Afin de comprendre la place de chaque langue dans le système éducatif chinois, il est nécessaire de comprendre plus en détail le contexte éducatif et le rôle de l'école dans la société chinoise.

3.3. Le contexte éducatif

3.3.1. Rappel historique des fondements de l'éducation chinoise et rôle social de l'enseignant

Le rôle primordial de l'éducation dans la société chinoise est affirmé depuis Confucius (551-479 avant notre ère). Ce penseur est l'une des plus grandes figures de la civilisation chinoise, véritable emblème de la culture chinoise remis au goût du jour dans une société en pleine quête de sens (Domenach et Dong, 2007 : en ligne).

Mais d'après Yang (1993 : 215-223), Confucius serait également l'une des grandes figures de la civilisation mondiale : « *Sa contribution à l'éducation et le rôle remarquable et durable qu'il a joué dans ce domaine lui assurent une place exceptionnelle dans l'histoire nationale et internationale non seulement de l'éducation, mais aussi dans celle de la culture. La conception de l'école dont il fut le père est d'une portée qui est encore sensible aujourd'hui.* » La pensée de Confucius a en effet très largement influencé l'aire asiatique, particulièrement le Japon, la Corée et le Vietnam et dans une moindre mesure l'Occident lorsque les missionnaires jésuites, venus évangéliser la Chine vers 1600, rapportèrent en Europe les idées du sage chinois.

Dans une Chine qui passait progressivement de l'esclavagisme au féodalisme et qui connaissait de profonds changements sociaux, Confucius a eu le

mérite de démocratiser l'école réservée à cette époque aux nobles. Dans ce contexte trouble, Confucius profita, d'après Yang (1993 : 215-223) de la remise en cause du système éducatif pour fonder sa propre école qui était ouverte à tous (pauvres et riches sans distinction) et contribua très largement à la construction d'un école pour tous avant l'heure : *« En ouvrant à un plus grand nombre d'individus les portes du savoir, il favorisa l'essor de l'enseignement général dans la Chine ancienne, contribuant par là tout à la fois aux réformes politiques et à la diffusion de la culture et illustrant le caractère humaniste de l'enseignement »*.

Éminent pédagogue, philosophe et homme politique, Confucius *« montra que l'éducation joue un rôle fondamental dans le développement de la société tout comme dans la formation de l'individu. Non seulement l'éducation offre un moyen et ouvre une voie pour assurer le règne de la vertu, mais elle peut aussi modifier la nature humaine et l'améliorer qualitativement. En élevant le niveau de moralité de chacun, c'est la société tout entière qu'elle rend plus vertueuse »* (Yang, 1993 : 215-223). L'éducation en Chine a donc une dimension fortement politique et morale, caractéristique qui perdure encore de nos jours, mais dans une moindre mesure.

Bien qu'une multitude d'autres écoles (dont celle du Taoïsme) aient vu le jour à la même époque, c'est *« le quasi-monopole du confucianisme pendant presque 20 siècles et une éducation à la fois moralisée et moralisante, politisée et politisante, [qui a permis] à la Chine, très peuplée et très étendue, d'être unie depuis plus de deux mille ans »* (Xing, 2003 : en ligne). C'est dire si l'éducation joue un rôle fondamental dans la société chinoise.

En effet, Confucius fit éclater le modèle éducatif alors en place, basé *« sur le favoritisme et la transmission héréditaire des charges aux nobles »* (Yang, 1993 : 215-223) dans le but de former des gens *« capables »*, c'est-à-dire des personnes possédant des compétences variées (culture, arts, économie, politique, histoire, etc.) pour agir de manière vertueuse dans la société, mais également des personnes capables de gouverner de manière juste.

La doctrine de Confucius eut une influence au moins jusqu'à la période de la Révolution Culturelle où la pensée classique fut violemment critiquée, car elle

s'appuyait sur une vision hiérarchisée des relations en société³³. D'après Domenach et Dong (2007 : en ligne), Confucius incarnait l'Empire avec tout ce qu'on lui reprochait à l'époque : le modèle d'une vie sociale régulée par des rapports de soumission enfermait le peuple, d'après l'idéologie communiste, dans un carcan qui ne permettait pas d'instaurer une société sans classe.

Qu'il fut vénéré à l'Antiquité ou critiqué à la Modernité, Confucius demeure aujourd'hui une figure symbolique forte³⁴. La pensée confucéenne est remise à l'ordre du jour³⁵ dans une Chine marquée par la politique de l'enfant unique³⁶ : il existe un Festival international de Confucius qui se déroule dans sa ville natale chaque année, le gouvernement chinois a créé récemment des Instituts Confucius pour promouvoir la langue et la culture chinoises, ses ouvrages bénéficient de nouvelles traductions en langues étrangères, des temples sont dédiés au maître et depuis 2006, certaines personnalités réclament que la journée nationale des professeurs (qui se tient tous les 10 septembre) soit déplacée à la date du 28 septembre, date de la naissance de Confucius.

³³ D'après Confucius, il existe cinq relations fondamentales qui régissent les rapports humains en société : la relation époux/épouse, la relation aîné/cadet, la relation prince/sujet, la relation père/fils et la relation maître/élève. Ces relations impliquent une conduite morale, des actes régulés par le respect du plus « faible » au plus « fort ».

³⁴ Comme le font remarquer Domenach et Dong (2007 : en ligne), si Confucius a été si critiqué lors de la construction de la Chine nouvelle et de la chute de l'Empire, c'est probablement parce qu'il jouissait depuis plus de 2000 ans, de ce rôle d'emblème.

³⁵ L'hebdomadaire *Sanlian Shenghuo*, a publié un numéro spécial en janvier 2007, sur le retour du Confucianisme en Chine. Cette thématique s'inscrit dans le cadre de la « renaissance des études chinoises » (De Spens, 2007b : en ligne). La pensée de Confucius, longtemps absente du paysage chinois en raison des choix idéologiques de la Chine communiste, reviendrait pour « proposer des solutions aux problèmes d'aujourd'hui » et répondrait « ainsi à la quête de sens de la société chinoise ».

³⁶ En effet, Confucius a eu le mérite de penser l'homme par rapport aux autres, impliqué dans une vie sociale. La famille était pour Confucius à la base de tout. Traditionnellement, les enfants aidaient les plus âgés à vivre, car la Chine ne possédait pas de système de sécurité sociale ni de système de retraite. Depuis les mesures de planification des naissances mises en place par Deng Xiaoping, les chinois misent tout sur le seul enfant de la famille. Actuellement, le gouvernement tente de résoudre les questions épineuses de la sécurité sociale et de la retraite. Face à cet avenir incertain, les familles attendent beaucoup de l'enfant unique et aspirent au meilleur pour lui (étude, travail, argent, etc.), car il représente malheureusement la meilleure assurance retraite pour les parents.

Il semblerait donc que l'enseignant soit redevenu³⁷ aujourd'hui une figure fondamentale dans la société chinoise, comme en témoignent ces deux posters de propagande relativement récents (Landsberger, 1994 : en ligne) :

FIGURE 2 : AFFICHES DE PROPAGANDE

Adorez le professeur³⁸



Adorez les études



Source : Stefan R. LANDSBERGER, <http://www.iisg.nl/~landsberger/ssc3.html>, en ligne, 1994.

On remarquera que les personnages représentés sur les affiches ont des traits très occidentalisés, ce qui est peut-être une manière implicite de prendre pour modèle les systèmes éducatifs étrangers qui ont connu des réformes plus précoces. Cependant, ces personnages évoluent sur une toile de fond culturelle chinoise

³⁷ Être enseignant ne faisait pas bon ménage avec la politique de Mao Zedong. Ces derniers ont fait l'objet de critiques très virulentes pendant la Révolution Culturelle et étaient envoyés en rééducation à la campagne pour y accomplir des travaux agricoles.

³⁸ Littéralement, on devrait traduire avec le verbe à l'infinitif (pas de conjugaisons en chinois) mais les destinataires implicitement désignés sont facilement identifiables (les élèves), ce qui explique la traduction du verbe conjugué à la deuxième personne du pluriel. Il s'agit d'un procédé courant dans les messages de propagande. De plus, en chinois, lorsque l'émetteur ou le récepteur du message sont parfaitement identifiés, il est possible d'omettre le sujet (pas de sujet dans la version chinoise des affiches).

(drapeau sur l'affiche *Adorez le professeur* et caractères chinois sur l'affiche *Adorez les études*) comme pour rappeler que moderniser l'école ne signifie pas « vendre son âme au diable ».

Si la Révolution Culturelle avait fermé les universités et écarté les intellectuels de la vie politique, nous avons vu, avec les réformes initiées par Deng Xiaoping, que ceux-ci ont petit à petit recouvré leurs droits³⁹. Comme l'indiquent Dubois et Leloup (2006a : en ligne) : « *afin de permettre de mieux répondre aux évolutions du monde contemporain et aux attentes de la population chinoise, le système éducatif a entamé une réforme sans précédent. Cette réforme porte sur tous les aspects éducatifs de l'enseignement pré-scolaire à l'enseignement supérieur en passant par l'enseignement professionnel et la formation continue : définition des objectifs éducatifs et pédagogiques, accès à l'éducation, définition des contenus, financements, formation, sélection et rémunération des personnels enseignants et administratifs, place des enseignants et des chercheurs, coopération internationale.* »

Mais comment se structure le système éducatif chinois depuis les grandes réformes des années 80 ?

3.3.2. Le système éducatif chinois

3.3.2.1. Bref aperçu historique depuis 1949

Pour comprendre le système éducatif chinois tel qu'il se présente aujourd'hui, il faut faire un retour dans le temps. Nous rappellerons quelques éléments significatifs de la période maoïste puis nous verrons comment l'éducation s'est par la suite transformée en suivant le développement économique initié par Deng Xiaoping.

A partir de 1949, la Chine nouvelle de Mao Zedong, s'inspira énormément du modèle soviétique. L'éducation fut calquée, même après l'arrêt des relations sino-soviétiques, sur un modèle issu de l'ex-URSS. Cela explique que l'éducation

³⁹ Cependant, la critique du système politique demeure interdite.

soit longtemps restée partie intégrante de l'économie planifiée. Elle a revêtu jusque dans les années 80 une dimension politique très forte. Pour les étudiants, cela signifiait accès gratuit aux études supérieures et affectation à un poste à l'issue de leur cursus puisque les universités chinoises recrutaient ses étudiants en fonction des besoins de l'État.

Avec les réformes engagées par Deng Xiaoping, le système éducatif a dû faire face à de nombreuses restructurations afin de répondre au développement fulgurant de l'économie chinoise et aux besoins des individus qui (re)découvraient petit à petit la liberté⁴⁰. A cet égard, le cas spécifique de l'enseignement supérieur est intéressant, car il constitue la clé de voûte de la société chinoise, véritable vivier d'experts pour une économie qui se diversifie et se développe de plus en plus. Dès 1986, les réformes ont donc touché le secteur éducatif. Cependant, ce n'est qu'en 1993 que le gouvernement a « décidé d'orienter l'enseignement supérieur vers l'économie de marché » (Zhang, à paraître fin 2007 : 1). Dès 1994, l'accès à l'université est devenu payant, les emplois ont cessé d'être réservés aux jeunes diplômés recrutés en formation initiale par l'État et l'accès aux études supérieures s'est démocratisé (Zhang, à paraître fin 2007 : 1). Devenant payant, l'accès à l'université n'était plus réservé aux enfants dont les familles étaient engagées corps et âme dans la lutte des classes, mais à toute personne capable de supporter les frais de scolarité.

Quand l'État proposait et disposait, il semblait logique qu'il fut le seul à investir dans les études des jeunes Chinois par ailleurs triés sur le volet. Mais puisque l'enrichissement personnel est devenu autorisé dans les années 80 et les études supérieures ouvertes à un plus grand nombre entraînant la suppression de la gratuité de l'école, les étudiants et leurs familles devaient désormais participer au coût de l'éducation en Chine⁴¹. En contre-partie, l'État semble désormais soucieux de répondre aux attentes « de sa population qui aspire à s'instruire et à faire entrer

⁴⁰ Liberté économique au moins...

⁴¹ Les frais d'inscription à l'université ont considérablement augmenté. De 200 yuans/an en 1989 (soit environ 20 euros), ces frais ont atteint 5 000 yuans/an en 2003 (soit environ 500 euros) (Dubois et Leloup, 2006a : 14). Les frais de scolarité représentaient en 2006 un tiers des revenus des ménages chinois (Quotidien du peuple, 2006a : en ligne), mais malgré l'effort des familles et l'amélioration de l'accès aux études, la hausse du coût de l'éducation réduit paradoxalement la mobilité sociale du fait d'une saturation du marché de l'emploi créée en partie par l'arrivée massive des jeunes diplômés dans le monde professionnel (De Spens, 2007a : en ligne).

ses enfants par la grande porte de l'université qui pourra les conduire vers un avenir prometteur » (Zhang, à paraître fin 2007 : 1).

Le gouvernement tente donc depuis les années 90 de satisfaire les masses en diversifiant considérablement son offre de cours et en prenant des mesures nouvelles. Toutefois, et c'est encore un paradoxe de plus, la Chine met également l'accent sur le développement d'une éducation élitiste afin d'atteindre ses ambitions de modernisation. C'est ce que nous allons à présent tenter de décrire.

3.3.2.2. Le système éducatif chinois à l'heure des réformes

3.3.2.2.1. Les réformes

Dès 1985, le gouvernement a adopté, lors de la 2^{ème} Conférence des Sciences et de la Technologie, une politique intitulée « Revitaliser notre pays grâce à l'éducation et aux sciences » afin de répondre pleinement aux stratégies de développement du pays et faire de la Chine un État innovant (Cao, 2006 : en ligne). Cet axe de travail, comme le souligne Cao (2006 : en ligne), n'est pas propre à la Chine, mais à tout pays qui s'engage sur la voie du développement durable puisque l'éducation constitue la base d'une société⁴².

Les réformes plus récentes entamées par le gouvernement dès 1999 constituent, dans le cadre de cette étude, des indicateurs forts pour comprendre le développement des langues étrangères dans le paysage éducatif chinois. En effet, « cette vague de réformes qui affecte l'un des secteurs traditionnellement assez conservateurs de la société chinoise constitue un signe fort de la transformation rapide de la société chinoise. » (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne). Les auteurs prévoient même « d'importantes conséquences sur l'ensemble de la société civile » (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne). Rappelons que ces réformes entrent dans le cadre de la politique d'ouverture mise en place par le gouvernement chinois.

⁴² Base du développement durable, le Premier Ministre Wen Jiabao a récemment réaffirmé que « l'éducation est la condition qui permettra au miracle économique chinois de continuer à briller demain » (Quotidien du Peuple : 23.11.06 in De Spens, 2006b : en ligne).

Elles touchent tous les niveaux du système éducatif afin d'adapter l'éducation au monde moderne : de l'enseignement pré-scolaire à l'enseignement supérieur, mais également l'enseignement professionnel et la formation continue. Tous les domaines sont englobés : objectifs éducatifs et pédagogiques, budget, formation des enseignants, rémunération des personnels, coopération internationale, etc.

Le 10^{ème} plan quinquennal (2001-2005) avait mis l'accent sur la généralisation d'une scolarité obligatoire de 9 ans, la suppression de l'illettrisme, le développement de l'éducation dans les zones rurales (particulièrement pour les filles et les enfants issus de minorités), le développement de l'enseignement secondaire technique, la revalorisation du métier d'enseignant et l'élargissement de l'enseignement supérieur aux élèves issus des couches populaires tout en augmentant les capacités d'accueil des étudiants en construisant des infrastructures.

Pour réaliser ce programme de réformes colossales, le gouvernement chinois a choisi la voie de la décentralisation inspirée du modèle français. Ainsi, *« les autorités ont délégué une partie conséquente de la gestion des infrastructures éducatives aux provinces, municipalités et régions autonomes, tout en conservant leurs prérogatives dans les domaines de la politique éducative et de sa mise en œuvre »* (Agence Edufrance Chine, 2004 : en ligne).

Ce phénomène de décentralisation a abouti « à la fusion d'un certain nombre d'établissements et à la création de nombreux établissements privés » (Agence Edufrance Chine, 2004 : en ligne) faisant ainsi émerger un véritable marché de l'éducation particulièrement en tension⁴³. Le paysage éducatif chinois, qui sortait d'un modèle uniforme et entièrement géré par l'État est donc rapidement passé à un modèle multiforme *« qui suscite l'apparition de nouvelles offres (cours du soir, écoles pour les enfants de travailleurs migrants, agences facilitant les études à l'étranger) [provoquant] une concurrence entre les établissements qui les pousse à s'adapter plus précisément à la demande des étudiants. »*(Agence Edufrance Chine, 2004 : en ligne).

⁴³ En 2004, 16 millions d'étudiants auraient été scolarisés dans le privé (Agence Edufrance Chine, en ligne : 2004).

L'ouverture de l'école à un plus grand nombre permet donc de satisfaire un besoin social, mais paradoxalement le gouvernement chinois a mis un place un système éducatif très élitiste en développant dans les années 90 le *programme 211* et le *programme 985*. Le *programme 211* vise à transformer une centaine d'universités chinoises en établissements d'excellence dans les domaines de la recherche et de la formation. Le *programme 985*, quant à lui, a pour objectif de favoriser des disciplines clés dans une quarantaine d'établissements supérieurs par l'attribution de subventions spéciales. Le but du gouvernement est de placer certaines universités chinoises dans les dix premières places des classements mondiaux au cours des dix années à venir.

Il en ressort un système éducatif dualiste, caractérisé par une ouverture aux couches populaires qu'il faut éduquer et alphabétiser pour garantir les bases d'un développement durable et la constitution d'une élite qui doit répondre aux objectifs de modernisation du pays. Ainsi, les écarts se sont petit à petit creusés entre les villes et les campagnes, les étudiants ayant accès aux universités d'excellence et ceux qui n'ont accès qu'aux établissements de second, voire de troisième rang (la répartition des étudiants s'effectue en fonction, comme le verrons plus bas, des résultats obtenus au *Gaokao*, le concours d'entrée à l'université. Il va de soi que les étudiants ayant obtenu les meilleurs résultats sont orientés vers les établissements d'excellence et choisissent en général des filières scientifiques).

Le 11^{ème} plan quinquennal qui a débuté en 2006, reprend les objectifs du 10^{ème} plan quinquennal, mais entend particulièrement renforcer la généralisation de la scolarité obligatoire de 9 ans par un développement harmonieux, promouvoir la formation professionnelle, améliorer la qualité de l'enseignement supérieur, réduire les écarts de scolarisation entre les villes et les campagnes (en augmentant le budget de l'éducation dans les campagnes), renforcer la capacité d'enseignement en matière d'offre de services, construire un système éducatif en adéquation avec le concept d'économie de marché socialiste, augmenter le budget éducatif de la municipalité de Pékin qui devrait passer la barre des 4% du PIB et améliorer le recrutement des enseignants (Ambassade de France en Chine, 2007a : en ligne).

3.3.2.2.2. Structure du système éducatif actuel

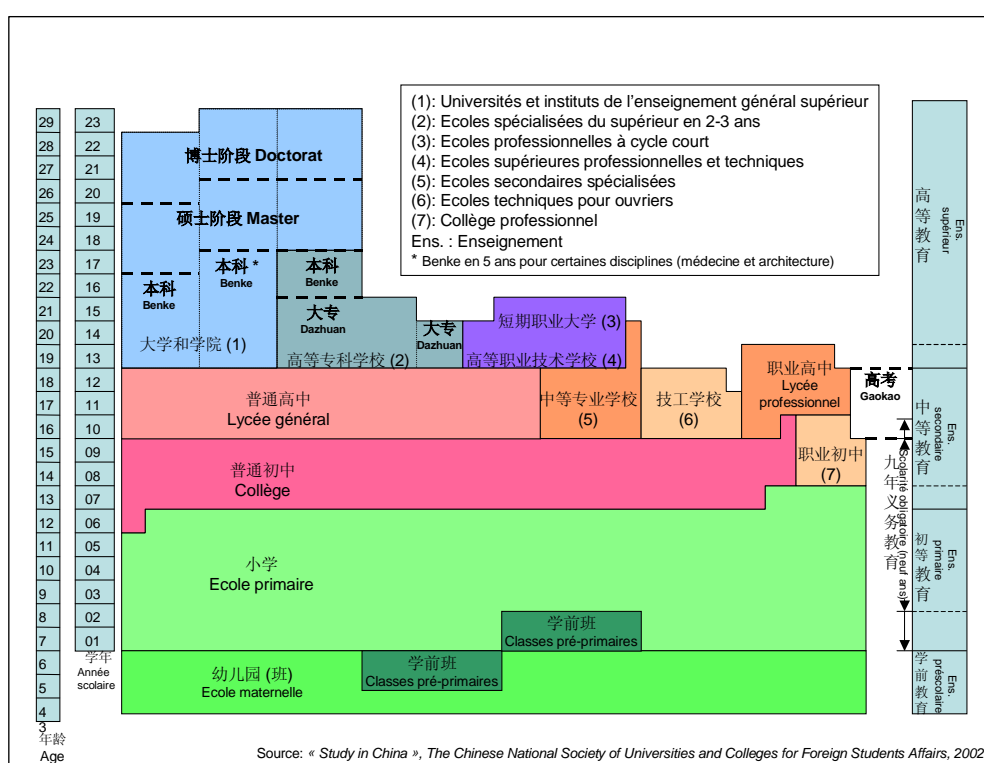
La scolarité obligatoire en Chine est donc de 9 années. Chaque cycle est soumis à un concours sauf pour l'entrée en primaire où l'examen a désormais disparu. Les élèves doivent ainsi passer deux concours pendant leur scolarité : le concours d'entrée au collège (*Zhongkao*) et le très sélectif concours d'entrée dans l'enseignement supérieur (*Gaokao*).

L'enseignement se décompose en :

- **Enseignement pré-scolaire** : il s'agit d'un cycle facultatif de 3 ans qui concerne les enfants à partir de 3 ans.
- **Enseignement obligatoire** : il comprend le primaire et le 1^{er} cycle du secondaire (collège). Le primaire commence à l'âge de 6 ou 7 ans (selon les établissements). Plusieurs possibilités sont offertes aux établissements pour assurer la scolarité obligatoire de 9 ans (6+3, 5+4 ou 9). La majorité des établissements prévoient 6 ans de scolarité pour le primaire et 3 ans pour le 1^{er} cycle du secondaire.
- **Enseignement secondaire du 2nd cycle** : il dure 3 ans (lycée). Ce cycle s'achève par la passation du *Gaokao* afin de pouvoir entrer dans le supérieur.
- **Enseignement supérieur** : on trouve deux types d'établissements dans le supérieur : les universités et les écoles supérieures techniques et professionnelles. Les premiers, délivrent des diplômes de *Dazhuan* (équivalent du Bac + 3 français), *Benke* (équivalent du Bac+4 français), Master (bac + 7) et Doctorat (bac + 10), tandis que les seconds établissements, délivrent des diplômes qui équivalent à un Bac+2/3 en France et proposent en général des formations pour adultes.

Les études, si l'élève a la possibilité de choisir la « voie royale »⁴⁴, c'est-à-dire l'université, sont donc très longues. Tous les établissements ne suivent pas le même découpage, ce qui rend, dans un pays comme la Chine, les choses d'autant plus difficiles à cerner. Afin d'avoir une vue d'ensemble du système éducatif, voici une reproduction graphique de ce dernier (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne) :

FIGURE 3 : REPRESENTATION DU SYSTEME EDUCATIF CHINOIS



Source : Dominique DUBOIS, Violaine LELOUP, *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), en ligne, http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc, mars 2006.

3.3.2.2.3. Nombre d'établissements scolaires en Chine

On aurait pu penser que l'ouverture du système éducatif au plus grand nombre aurait engendré une multiplication des établissements scolaires publics.

⁴⁴ Les admissions dans le supérieur se font en effet en fonction des résultats obtenus au Gaokao comme nous le verrons plus bas.

Le gouvernement a plutôt décidé de réduire le nombre d'établissements en opérant des fusions entre les établissements supérieurs. Mais parallèlement, les écoles privées se sont multipliées.

FIGURE 4 : REPARTITION DES ETABLISSEMENTS EDUCATIFS PAR NIVEAU EN 2004

Établissements primaires ⁴⁵	394 183
Établissements secondaires généraux 1 ^{er} cycle ⁴⁶	63 060
Établissements secondaires professionnels 1 ^{er} cycle	697
Établissements secondaires généraux 2 ^{ème} cycle ⁴⁷	15 998
Établissements secondaires professionnels 2 ^{ème} cycle ⁴⁸	14 454
Établissements spécialisés (pour handicapés) ⁴⁹	1 560
Établissements supérieurs généraux	1 731

Source : Dominique DUBOIS, Violaine LELOUP, *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), en ligne, http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc, mars 2006.

3.3.2.2.4. Évolution des taux de scolarisation et d'alphabétisation

En 2004, 340 millions de personnes, toutes catégories confondues, ont suivi un enseignement dans les quelque 684 000 établissements d'enseignement de toutes sortes (primaire, secondaire général, secondaire professionnel, supérieur, établissements pour handicapés, pour adultes).

D'après Dubois et Leloup (2006a : en ligne), « la durée d'instruction des plus de 15 ans a atteint 8,3 années », chiffre caractéristique des pays à IDH moyen. Toutefois, de graves problèmes de déscolarisation avant la fin de l'enseignement obligatoire dans les zones rurales demeurent. Ce phénomène toucherait jusqu'à 74% des élèves dans certaines régions particulièrement pauvres. La généralisation de l'enseignement obligatoire a cependant permis, d'après Dubois et Leloup (2006a : en ligne), de réduire le nombre d'illettrés de 2

⁴⁵ Hors établissements pour adultes.

⁴⁶ Idem.

⁴⁷ Idem.

⁴⁸ Établissements spécialisés généraux, spécialisés pour adultes, professionnels et techniques.

⁴⁹ Établissements pour non voyants, pour sourds et malentendants et pour personnes intellectuellement retardées.

millions par an depuis 2001. Le taux d'illettrisme des jeunes et des adultes est d'ailleurs passé sous la barre des 4% en 2004 (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne).

Comme le montre la figure 5 (chiffres datant de 2004 in Dubois et Leloup, en ligne, 2006a : en ligne), le taux de scolarisation pour la période d'études obligatoires est assez élevé (98,95% en primaire et 94,1% en secondaire 1^{er} cycle, soit une moyenne de 96,52% pour les enfants de la classe d'âge concernée). On constate que l'enseignement pré-scolaire ne concerne que 40,75% des enfants, car cette étape ne fait pas partie de l'enseignement obligatoire. Par ailleurs, le 2nd cycle du secondaire montre une baisse très nette des effectifs. Deux raisons à cela : la scolarité cesse d'être obligatoire (ce qui engendre des abandons pendant ce cycle) et l'entrée dans ce cycle est soumise à un concours très sélectif (*Zhongkao*). Le taux de scolarisation dans le supérieur, quant à lui, n'est que de 19%, car les élèves doivent d'abord avoir réussi au concours d'entrée à l'université (*Gaokao*). Malgré ce faible taux de scolarisation dans le supérieur, on note cependant une nette amélioration depuis la fin de la Révolution Culturelle : en 1978, le nombre d'étudiants dans le supérieur était de 8,9 pour 10 000 personnes alors qu'il était de 86,3 étudiants pour 10 000 personnes en 2003. Cette mesure correspond en partie à une demande des familles pour accroître le nombre d'étudiants à l'université qui serait actuellement de 19 millions (Cao, 2006 : en ligne). L'accès aux études supérieures demeure cependant un privilège.

FIGURE 5 : TAUX DE SCOLARISATION PAR NIVEAU D'ETUDES EN 2004

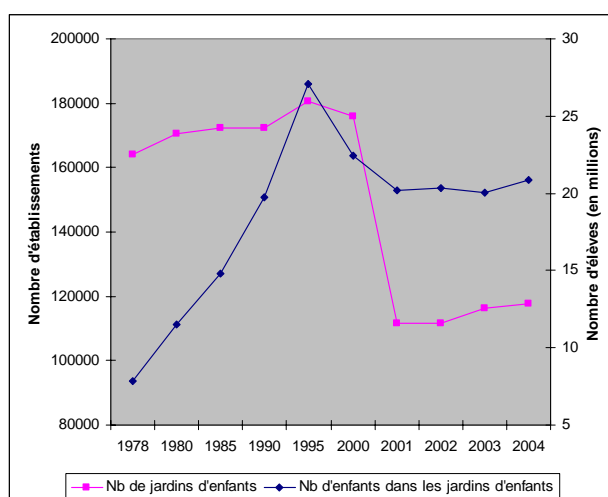
Niveau	Taux de scolarisation
Pré-scolaire (de 3 à 6 ans)	40,75%
Primaire général (de 6 à 11 ans)	98,95%
Secondaire 1 ^{er} cycle général (de 12 à 14 ans)	94,1%
Secondaire 2 nd cycle général (de 15 à 17 ans)	47,55%
Supérieur (après 18 ans)	19%

Source : Dominique DUBOIS, Violaine LELOUP, *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), en ligne, http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc, mars 2006.

Si l'on adopte une démarche comparative, les chiffres de la figure 5 permettent d'être relativisés. En effet, dans le pré-scolaire, les établissements et

les effectifs élèves scolarisés sont en constante baisse depuis le début des années 90 avec cependant une légère remontée à partir de 2001 (cf. Figure 6 in Dubois et Leloup, 2006a : en ligne). Cela correspond très certainement aux effets de la politique de l'enfant unique qui provoque le vieillissement particulièrement inquiétant de la société chinoise⁵⁰. En regardant la baisse du nombre d'enfants entrant dans le pré-scolaire, la figure 6 permet de comprendre que le nombre effectif d'enfants qui entrent dans le primaire est donc en baisse depuis 1995 puisque le nombre d'enfants par famille a considérablement chuté. Cette baisse mécanique des effectifs est donc due à une diminution démographique et non à une désaffection pour l'enseignement.

FIGURE 6 : ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ETABLISSEMENTS PRE-SCOLAIRE ET DU NOMBRE D'ELEVES DE 1978 A 2004



Source : Dominique DUBOIS, Violaine LELOUP, *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), en ligne, http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc, mars 2006.

Pour le primaire et le secondaire, le taux de scolarisation est en augmentation depuis 1978 dans une société qui, rappelons-le, compte beaucoup moins d'enfants que lors de la période communiste et post-communiste (cf. Figure 7 in Dubois et Leloup, 2006a : en ligne). Les élèves qui entrent dans le 2nd cycle

⁵⁰ D'après le magazine *Outlook Weekly* du 20 novembre 2006, « la Chine est entrée dans une période de vieillissement accéléré : de 2000 à 2020, la population âgée de 60 ans et plus va augmenter de près de 6 millions de personnes par an, soit un accroissement annuel de 3,28% contre 0,66% pour la population totale .» (De Spens, 2006c : en ligne).

du secondaire sont beaucoup moins nombreux. Le taux d'élèves admis dans ce cycle en 2004 n'est que de 62,9%, taux qui tombe à 47,55% si l'on considère l'ensemble des élèves achevant ce cycle soit une déperdition moyenne de 15,35% entre l'entrée et la sortie du 2nd cycle du secondaire (cf. Figure 5).

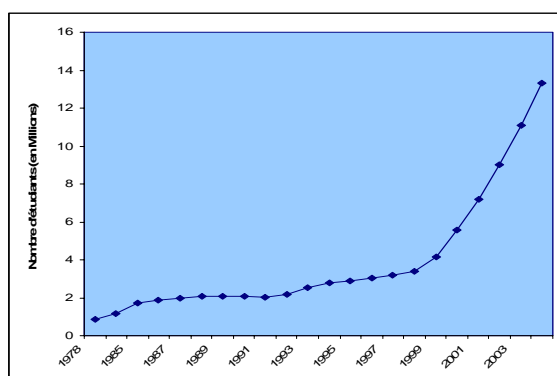
FIGURE 7 : ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION DE 1978 A 2004

Année	% d'enfants entrant à l'école primaire	% d'élèves « diplômés » du primaire entrant dans le 1 ^{er} cycle du secondaire	% d'élèves « diplômés » du 1 ^{er} cycle entrant dans le 2 nd cycle du secondaire
1978	95,5	87,7	40,9
1980	93,9	75,9	45,9
1985	96	68,4	41,7
1990	97,8	74,6	40,6
1995	98,5	90,8	48,3
2000	99,1	94,9	51,2
2003	98,7	97,9	59,6
2004	98,9	98,1	62,9

Source : Dominique DUBOIS, Violaine LELOUP, *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), en ligne, http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc, mars 2006.

Les réformes amorcées par le 10^{ème} plan quinquennal en 2001 ont particulièrement touché l'enseignement supérieur. Le nombre d'étudiants admis dans un établissement supérieur est en constante augmentation depuis 1978 avec un courbe qui montre une nette progression à partir 2000-2001 (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne) :

FIGURE 8 : ÉVOLUTION DU NOMBRE D'ETUDIANTS EN COURS D'ETUDES DANS LES ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR GENERAUX DE 1978 A 2004 (HORS ETABLISSEMENTS POUR ADULTES)



Source : Dominique DUBOIS, Violaine LELOUP, *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), en ligne, http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc, mars 2006.

Enfin, l'enseignement professionnel, qui concerne les lycées et les universités est également en augmentation et bénéficie de fonds spéciaux accordés par le gouvernement. Depuis 2006, 10 milliards de yuans ont été attribués pour la formation professionnelle par le Conseil des Affaires d'État (ces fonds seront débloqués sur 4 années) et 3,6 milliards de yuans supplémentaires seront alloués par le Gouvernement central d'ici la fin 2007 (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne).

3.3.2.2.5. Le budget de l'éducation

Conséquence de cette généralisation de l'enseignement, le budget de l'éducation ne cesse d'augmenter comme en témoigne la figure 9 (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne) :

FIGURE 9 : BUDGET EDUCATIF TOTAL (EN MILLIARDS DE YUANS)

	2000	2001	2002	2003	2004
Budget total de l'éducation ⁵¹	384,908	463,766	548,003	620,827	724,260
Fonds alloués par l'État à l'éducation ⁵²	256,261	305,701	349,14	385,062	446,586
Fonds alloués dans l'éducation par les gouvernements centraux et locaux ⁵³	208,568	258,238	311,424	345,386	402,782

Source : Dominique DUBOIS, Violaine LELOUP, *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), en ligne, http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc, mars 2006.

Mais malgré l'effort financier fait par le gouvernement chinois, le budget pour l'éducation, qui devait représenter 4% du PIB à la fin du 20^{ème} siècle⁵⁴, ne

⁵¹ Y compris les fonds alloués par l'État et les fonds des organisations sociales et des citoyens pour la fondation d'écoles, les donations et collectes de fonds pour la fondation d'écoles, les frais de scolarité et les frais divers et d'autres fonds.

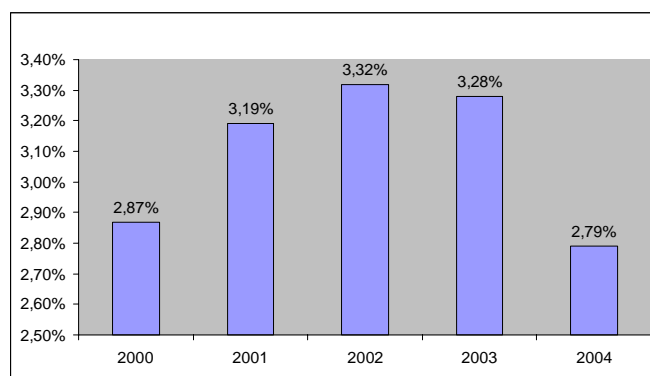
⁵² Dont les fonds alloués par les gouvernements centraux et locaux.

⁵³ Hors charges supplémentaires pour l'éducation.

⁵⁴ Objectif fixé par le « Programme de la réforme et du développement de l'éducation en Chine » lancé en 1993 (in Dubois et Leloup, 2006a : en ligne).

représentait que 2,79% du PIB en 2004. La figure 10 montre une évolution en dents de scie du budget alloué à l'éducation (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne) :

FIGURE 10 : TAUX DES FONDS ALLOUES PAR L'ÉTAT AU BUDGET DE L'ÉDUCATION DANS LE PIB DE 2000 A 2004



Source : Dominique DUBOIS, Violaine LELOUP, *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), en ligne, http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc, mars 2006.

La diminution du budget éducatif par rapport au PIB ne correspond pas à une diminution effective du budget accordé au secteur éducatif. Cette évolution qui semble anarchique reflète en réalité la réévaluation du PIB qui a eu lieu en 2004⁵⁵.

Un rapport rendu public début janvier 2007, permet de reconstituer l'évolution des fonds alloués par l'État dans le PIB en 2005 et en 2006. D'après ce rapport, les « dépenses de l'éducation ont représenté 2,82% du PIB en 2006 en Chine, soit 0,03 point de pourcentage de plus que l'année précédente » (Quotidien du Peuple, 2007 : en ligne). Ainsi, les dépenses de l'éducation représentaient également 2,79% en 2005. Il n'y a donc eu aucune augmentation entre 2004 et 2005.

⁵⁵ Réévaluation effectuée par le Bureau d'État des statistiques.

3.3.2.2.6. Le Gaokao et le choix des études dans le supérieur

Sans l'obtention du *Gaokao*, point de salut : l'élève est alors obligé de s'orienter vers le privé ou de chercher du travail. Mais la réussite à l'examen ne signifie pas pour autant que tout soit gagné. Si la note obtenue est trop faible, l'élève ne peut prétendre à des formations universitaires longues (*Benke*, Master ou Doctorat) ; il est alors contraint de s'orienter vers des formations professionnelles plus courtes (type *Zhuanke*) ou vers le privé.

Les trois épreuves obligatoires au concours du *Gaokao* sont le chinois, les mathématiques et l'anglais. Depuis 1999 cependant, les élèves doivent choisir une matière X qui est à orientation littéraire ou scientifique selon les filières choisies au lycée. Il existe également un *Gaokao de printemps* destiné aux élèves en difficultés, un *Gaokao* pour adultes et un autre pour autodidactes.

D'après Dubois et Leloup (2006b : en ligne), « 8 millions de jeunes chinois se sont présentés aux épreuves du *Gaokao* à la fin juin 2005 (ils étaient 5,27 millions en 2002, 6,13 millions en 2003 et 6,65 millions en 2004). Cette augmentation vertigineuse de la demande d'accès aux études supérieures met le système éducatif chinois dans de sérieuses difficultés : en effet, malgré les réformes initiées en 1999 pour élargir l'accès à l'enseignement supérieur, celui-ci, du fait de l'augmentation rapide du nombre de candidats au *Gaokao*, reste encore très sélectif. »

La note obtenue au *Gaokao* permet aux élèves de postuler dans des universités classées par groupes. Toutefois, « la note au *Gaokao* n'est pas un indicateur en soi, dans la mesure où elle n'est pas calculée de façon homogène à l'échelle nationale. [Ce concours subit une réforme qui] passe actuellement par des expérimentations locales, qui sont le cas échéant généralisées à l'ensemble du pays ou abandonnées. Il en résulte une situation complexe dans laquelle les modalités pratiques de l'examen varient d'une province à une autre, voire d'une ville à une autre, et où les conditions d'équité entre les candidats à l'échelle de la Chine sont discutables. » (Dubois et Leloup, 2006b : en ligne).

Il existe plusieurs types d'universités, classées ici par ordre décroissant de prestige :

- les universités d'excellence qui dépendent d'un Ministère
- les universités qui dépendent en partie d'un Ministère et d'un gouvernement provincial
- les universités qui dépendent des gouvernements provinciaux
- les universités qui dépendent des municipalités

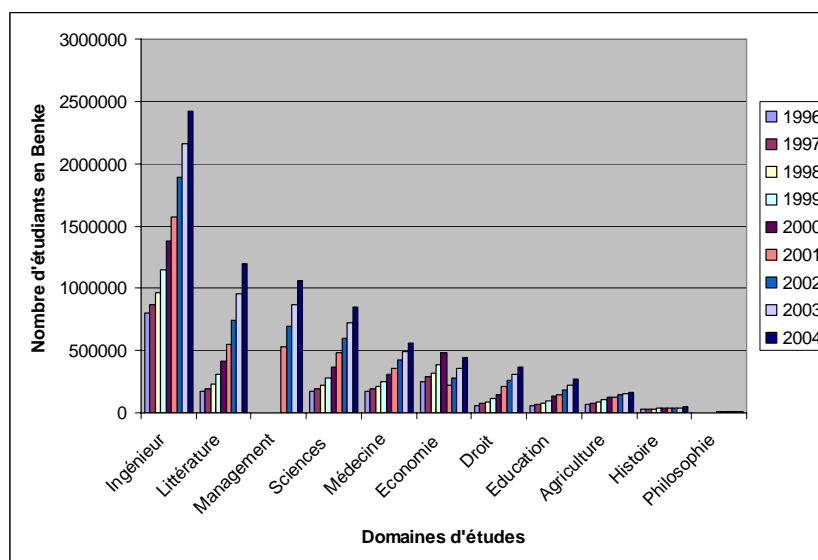
Ainsi, « *chaque université dispose d'un quota fixant le nombre maximum d'étudiants pouvant être inscrits. Le plan de recrutement de chaque université est contrôlé et visé par l'autorité de tutelle dont dépend l'université (commission provinciale de l'éducation ou ministère de tutelle) en fonction du nombre total de candidats par province et de la capacité d'accueil des établissements mais également en fonction de la réputation de l'établissement et du besoin sur le marché du travail de diplômés par spécialité.* » (Dubois et Leloup, 2006b : en ligne).

Nous passerons les détails concernant les épreuves et modalités d'admission (ces questions sont en effet d'une grande complexité et ne touchent que de loin cette enquête) en précisant toutefois que « *le domaine de spécialité et surtout la réputation de l'établissement influencent fortement les préférences des futurs étudiants au moment où ils formulent leurs choix de demande d'inscription. Ils peuvent au maximum émettre 4 vœux selon les 4 grands groupes d'universités définis par les autorités éducatives, et pour chaque vœu mentionner au plus 3 spécialités par ordre de préférence. Cependant, il faut savoir que les universités ne regardent souvent que les premiers choix du futur étudiant et, qu'en cas de refus, celui-ci n'est plus maître ni de son affectation universitaire, ni de la discipline dans laquelle il va étudier.* » (Dubois et Leloup, 2006b : en ligne).

Il est toutefois possible d'avoir un aperçu de la répartition des étudiants dans les différentes filières universitaires (cf. Figure 11). D'emblée, on note que les effectifs sont tous en augmentation sauf pour les filières *histoire* et *philosophie*. La figure 11 fait également apparaître une baisse importante des effectifs dans la

filière économie en 2001 puis une remontée les années suivantes⁵⁶ (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne) :

FIGURE 11 : ÉVOLUTION DE LA REPARTITION DU NOMBRE D'ÉTUDIANTS EN BENKE PAR DOMAINE D'ÉTUDES DE 1996 A 2004



Source : Dominique DUBOIS, Violaine LELOUP, *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), en ligne, http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc, mars 2006.

Les études d'ingénieur arrivent en tête. La seconde position est occupée par les études de littérature, qui, d'après Dubois et Leloup (2006a :en ligne) regroupent les études de Lettres et de Langues. Ce point est tout à fait capital pour la présente enquête, car il permet de montrer que les langues jouissent d'un fort intérêt au sein de la population étudiante bien que l'anglais, comme nous le verrons plus bas, arrive en tête des choix des étudiants.

3.3.3. La formation dans la société chinoise

Nous avons vu que les réformes du système éducatif ont permis de faire écho à la politique d'ouverture du gouvernement même si l'on sait aujourd'hui

⁵⁶ Aucune explication n'est fournie par les services diplomatiques français et les autorités chinoises à ce sujet.

que le système éducatif n'est pas en mesure répondre parfaitement aux grands changements économiques de la Chine qui demeure, à cet égard, un pays en voie de développement (Cao, 2006 : en ligne).

Il est important de voir que l'ouverture du système éducatif à un plus grand nombre d'apprenants a permis aux établissements scolaires de diversifier leur offre de cours de manière considérable : formation professionnelle diplômante ou non, cours du soir, cours privé, etc. La formation, qu'elle soit initiale, continue ou professionnelle est omniprésente dans la société chinoise⁵⁷.

Cet intérêt croissant pour la formation, entraîne une revalorisation de la pédagogie et du métier d'enseignant que le gouvernement appuie par une politique de formation professionnelle⁵⁸. Les enseignants doivent suivre une *« nouvelle formation d'une durée supérieure à 240 heures tous les cinq ans. Celle-ci met l'accent sur trois points : faire des enseignants les défenseurs de la cause éducative, accorder plus d'importance à la formation technique et professionnelle et apporter de nouvelles méthodes pédagogiques aux enseignants. »* (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne).

Dans la société chinoise, la formation dans sa globalité s'intègre dans un espace national de discussion. La formation institutionnelle d'enseignants en Chine revêt avant tout une dimension morale : être enseignant c'est exercer un métier noble, se battre pour une cause. Mais être enseignant en Chine c'est également être capable de maîtriser des techniques nouvelles et d'être un véritable professionnel de son secteur, ce qui implique qu'enseigner s'apprend. Enfin, se former lorsque l'on est enseignant signifie acquérir de nouvelles méthodes pédagogiques. Une formation morale, une formation technique et professionnelle et une formation « méthodo-pédagogique » axée sur l'apport de nouveauté : tels sont les trois axes proposés par le gouvernement chinois pour faire des enseignants de véritables professionnels.

⁵⁷ Le *Gaokao* pour adultes et pour autodidactes montre bien cette importance de la formation dans la société chinoise.

⁵⁸ Au titre des axes de travail retenus par le gouvernement chinois en 2007 figure la supervision du travail des enseignants par l'élaboration d'un suivi de leur travail (« Normes des programmes scolaires pour les enseignants » et « Prescriptions relatives au travail des enseignants responsables ») (Ambassade de France en Chine, 2007b : en ligne).

Pour la coopération bilatérale, ces informations sont fondamentales dans le sens où les actions entreprises par la partie française doivent s'intégrer dans cet espace de débat complexe et paradoxal qu'est le système éducatif chinois et dans cette conception de la formation institutionnelle d'enseignants. Un autre point important à souligner est que dans la conception chinoise, la formation des enseignants s'effectue par un certain renouveau pédagogique.

La formation est en effet un passage obligé pour tout pays engagé sur la voie du développement et *a fortiori* pour la Chine qui connaît des mutations rapides et profondes dans tous les domaines. Comme le faisait remarquer Ferry (2003 : 8) à propos du système éducatif français des années 60, « *ce regain d'intérêt [pour la pédagogie] est à mettre en rapport avec l'extension du système éducatif, notamment en direction de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, mais surtout avec les impératifs de cette logique du changement qui gouverne aujourd'hui tous les discours et toutes les pratiques du jeu social. [...] L'éducation est apparue comme le point de passage obligé de tout changement. [...] Une éducation pour le changement est alors évoquée, ce qui suppose le changement de l'éducation, le changement de l'école.* »

Dans une logique du changement, la formation des enseignants semble alors devenir l'un des points clés qui permettra d'offrir aux élèves un avenir social et professionnel prometteur. Afin de répondre à cette demande, nous pensons que les autorités chinoises devraient reconsidérer la formation des enseignants de français qui ne bénéficient jusqu'à présent d'aucune formation en DLC. N'est-il pas temps, en quelque sorte, pour les autorités compétentes, de pousser un peu plus loin la logique du besoin dans laquelle elles se sont engagées avec les réformes du système éducatif et de répondre aux besoins spécifiques des enseignants de FLE ? Mais avant d'entrer plus en détail dans le domaine de la formation des enseignants de FLE, il faut comprendre la place des langues étrangères dans le système éducatif chinois.

3.4. Le contexte linguistique

3.4.1. Données démolinguistiques

Afin de situer les langues étrangères dans le système éducatif chinois, nous décrivons brièvement la situation démolinguistique de la Chine⁵⁹.

La Chine est un État multinational unifié créé en commun par les différentes minorités. Il y aurait en Chine environ 200 langues. Officiellement, il existe 56 ethnies dont la plus importante, l'ethnie Han, représente 91% de la population. Les 9% restants de la population représentent les 55 ethnies minoritaires de Chine (environ 123 millions de personnes). Les Han, qui ont un fond culturel commun (qui correspond, dans les livres scolaires, à l'histoire de la civilisation chinoise), constituent le peuple sinophone de Chine. Ce groupe se divise en deux sous-groupes :

- Les Chinois dont la langue maternelle est le *putonghua* (littéralement « langue standard » ; il s'agit en fait du mandarin) et qui représentent 67% de l'ethnie Han.
- Les Chinois dont la langue maternelle fait partie des 24 langues chinoises autres que le *putonghua* (on peut citer le cantonais, le wu, le gan, le hakka, le xiang, etc.) et qui représentent 33% de l'ethnie Han.

Les groupes minoritaires ne sont pas sinophones et sont considérés, dans l'inconscient collectif du peuple chinois, comme non-chinois. Les trois ethnies minoritaires les plus importantes sont les Zhuang (qui vivent principalement dans le Guangxi et comptent aujourd'hui 16 millions de personnes), les Hui (musulmans de Chine principalement établis dans le Ningxia seraient environ 10 millions) et les Ouïgours (musulmans de Chine fortement influencés par la culture turque et établis au Xinjiang).

⁵⁹ Sources : Jacques LECLERC, <http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/Asie/chine-2langues.htm>, en ligne, 2006 et Bertrand LORTHOLARY et Emmanuel SUQUET, *La chine en chiffres*, Ambassade de France en Chine, 2007.

Ces ethnies minoritaires se répartissent en grandes familles linguistiques, elles-mêmes divisées en groupes de langues (Breton, 2003 : 57) :

FIGURE 12 : L'APPARENTEMENT LINGUISTIQUE DES MINORITES DE CHINE

Famille linguistique	Groupe	Minorités (en millions de membres en 1990 et leurs langues (ÉCRITES ou non écrites))
Indo-européen	Iranien	TADJIK/pamirien (0,03)
Altaïque	Turc	OUÏGOUR (7,2), KAZAKH (1,1), KIRGHIZE (0,1), salar (0,09), OUZBEK (0,02), TATAR (0,01), yougour de l'ouest/sari, touva
	Mongol	MONGOL (4,8), dongxiang (0,3), TU (0,2), bao'an/bouan (0,01), yougour de l'est/shiza, dahour (0,1)
	Toungouze	XIBÉ (0,2), évenki (0,02), oroqen (0,01), mandchou/man (9,8), hezhen, CORÉEN/CHAOXIANG (1,9)
Sino-tibétain	Tibétain	TIBÉTAÏN (4,6), qiang (0,2), poumi (0,03)
	Bara-kachin	JINGPHO/KACHIN (0,1) et ZAIÏWA, nou (nousou, anong, rouoro) (0,03), a'chang (0,03), dzoung/deroung (0,01)
	Birman-yi	YI/LOLO (6,6), tujia (5,7), bai (1,6), HANI (1,3), LISOU (0,6), LAHOULI (0,4), NAXI (0,3), jino (0,02)
Miao-yao (Hmong-mien)		MIAO/HMONG (7,4), yao/mien (bounou, anong, maïan) (2,1), shé (0,6)
Zhuang-dong (Thaï)	Dong-shui	DONG (2,5), shui (0,3), mulam (0,2), maonan (0,1)
	Thaï-zhuang	ZHUANG (15,5), BOUYEÏ (2,3), li (1,1), THAÏ/DAÏ (1), gélo (0,4), lakkia
Austro-asiatique	Môn-khmer	VA (0,4), blang/boulang (0,1), VIETNAMIEN/GIN (0,02), deang (0,02)
Austronésien	Gaoshan	13 langues autochtones de Taiwan

Source : Roland BRETON, *Atlas des langues du monde : une pluralité fragile*, Paris : Autrement, 2003.

Pour avoir un aperçu plus clair du multilinguisme en Chine, on se reportera à la carte linguistique ci-dessous (Leclerc, 2006 : en ligne) :

FIGURE 13 : CARTE LINGUISTIQUE DE LA CHINE



Source : Jacques LECLERC, <http://www.tfq.ulaval.ca/axl/Asie/chine-map-langues.htm>, en ligne, 2006.

Notons que dans ce contexte multilingue, certains groupes linguistiques possèdent des langues maternelles parfois très éloignées du mandarin si bien que l'intercompréhension est souvent impossible. Certaines ethnies développent même leur propre système d'écriture afin de répondre aux exigences de leur système

phonique (cf. Figure 12). Par conséquent, beaucoup d'enfants ne possèdent pas le *putonghua* comme langue maternelle qui est aussi la langue de l'école⁶⁰. Pour ces enfants, être scolarisés en mandarin, c'est apprendre des disciplines non linguistiques dans une langue seconde.

Ces informations sont importantes pour le professeur de français qui sera nécessairement confronté aux particularités linguistiques de ses apprenants. Par exemple, bien que le sichuanais soit un dialecte chinois, les spécificités phoniques de cette langue entraînent des difficultés à distinguer le son [s] du son [ʃ]. Et quand la langue maternelle des étudiants n'est pas une langue chinoise, d'autres difficultés d'ordre syntaxique peuvent apparaître⁶¹. Si le professeur fait une comparaison grammaticale entre le français et le mandarin, les étudiants dont la langue maternelle est par exemple le ouïgour⁶², vont devoir faire référence à une langue seconde (le mandarin) avant, peut-être, de faire référence à la grammaire de leur langue maternelle. Cela multiplie donc les chemins d'accès à la langue cible et les difficultés d'apprentissage.

Connaissant ces données, il est à présent possible d'aborder la question de l'enseignement des langues étrangères en Chine et plus particulièrement du français.

3.4.2. L'enseignement des langues étrangères en Chine

Il est remarquable de constater que les langues étrangères en Chine ont toujours été intimement liées à la politique. Que ce soit après la fin de la Guerre de l'Opium ou pendant la Révolution Culturelle lorsqu'elles furent quasiment absentes du paysage éducatif chinois, les langues étrangères ont occupé une place

⁶⁰ Exception faite des régions autonomes qui bénéficient du droit à scolariser les enfants en langues minoritaires autochtones.

⁶¹ Avant d'intégrer une université, y compris celles de langues étrangères, les étudiants des régions autonomes suivent en général 2 années de préparation dans les Instituts des minorités. Ils y apprennent le mandarin et l'anglais quand ils ont reçu auparavant une scolarité en langue minoritaire autochtone. Certains étudiants de ces régions, triés sur le volet, bénéficient de la politique de faveur du gouvernement qui vise à les intégrer dans des universités relativement prestigieuses.

⁶² Langue proche du turc ancien.

particulière dans l'histoire de la Chine en servant autant que faire se peut l'idéologie en place.

Nous allons donc exposer brièvement les relations qui existent entre langues étrangères et système politique pour tenter de cerner leur situation aujourd'hui. Un accent particulier sera mis sur le français. Il sera notamment important de voir si les langues étrangères, dans le paysage éducatif actuel, se détachent de l'idéologie politique du PCC et suivent par conséquent la logique de changement et d'ouverture à l'Autre amorcée par les réformes socioéconomiques des années 80.

Pourquoi les rapports entre langues étrangères et système politique chinois sont-ils éclairants dans cette enquête ? Parce qu'une langue est toujours liée à une culture et que les « *cultures étrangères ont toujours fait l'objet d'une surveillance [...] spéciale de la part de nombreux régimes (surtout autoritaires, mais pas seulement !) [...] parce qu'elles sont dépositaires de ce qui caractérise l'Autre collectif dans son essentialité ; parce qu'elles rendent compte de sa spécificité, de son identité profonde. En un mot de la différence. Une différence qui peut se révéler un dangereux ferment d'instabilité, si elle fait prendre conscience à certains des limites ou des travers du système qui leur est imposé* » (Galisson et Puren, 1999 : 97).

Ainsi, un bref détour historique par l'enseignement des langues étrangères en Chine peut permettre d'expliquer certains phénomènes dans les pratiques de classe et/ou les habitudes d'apprentissage, sans pour autant que ce facteur soit le seul à intervenir dans le processus d'E/A d'une langue étrangère.

3.4.2.1. Bref historique du français et des politiques linguistiques éducatives en Chine (1611-1980)

L'introduction du français en Chine daterait de l'arrivée à Macao en 1611 de Nicolas Trigault, prêtre jésuite français (Pu et alii 2005 : 72-79). Les Européens qui arrivèrent en Chine à cette époque, avaient pour mission de christianiser le peuple chinois. Ils apportèrent avec eux les connaissances techniques et scientifiques dont l'Occident disposait à l'époque. C'est ainsi que la Cour impériale de la dynastie des Qing (1644-1911) commença à s'intéresser aux

langues étrangères. En effet, « l'ignorance des langues étrangères constituait un obstacle pour les échanges avec les étrangers » et donc pour l'Empire l'impossibilité de tirer partie des connaissances de l'Occident et de faire du commerce avec lui. Le français fut donc introduit en Chine en tant que Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) comme nous allons le montrer ci-dessous.

En 1862, le gouvernement créa à Pékin la première école de langues étrangères dans le but de former des traducteurs. Cette école, nommée *Tong Wen Guan*, semblerait avoir été fondée après la fin de la guerre de l'Opium, car les traités mettant fin à la guerre étaient rédigés en anglais et le gouvernement chinois n'était pas en mesure d'en comprendre le contenu (Saillard et alii 2006 : 4). Il fallait donc dans un premier temps former des traducteurs en langue anglaise pour régler ces questions politiques fondamentales.

Dès mars 1863, le français était enseigné à l'école *Tong Wen Guan* (Pu et alii 2005 : 72-79). Puis, en 1866, « *Zuo Zongtang, gouverneur des provinces du Zhejiang et du Fujian [fonda] l'École militaire de navigation du Fujian. La formation à la construction de navires, à la charge des professeurs français, y était divisée en deux parties : formation au français et formation proprement technique.* » (Pu et alii 2005 : 72-79).

Il faut également souligner l'apport des jésuites dans le développement de l'enseignement du français en Chine à cette époque. Ils créèrent de nombreux monastères, des orphelinats et des écoles où ils « enseignaient un français fondamental avant d'aborder la doctrine religieuse ou d'autres disciplines » (Pu et alii 2005 : 72-79). C'est ainsi qu'en 1878, on dénombrait 660 écoles regroupant 10 610 apprenants de français (laïcs et catholiques confondus).

Le français a donc joui d'une certaine image de marque dès son introduction, car cette langue était synonyme d'échanges commerciaux et de transfert de compétences dans des domaines technologiques particulièrement importants pour le développement de la Chine (navigation). Toutefois, la fondation de la République Populaire de Chine fit changer la place du français dans le paysage éducatif. A cette époque, « Mao Zedong [...], dans un souci d'amitié idéologique, décide un rapprochement à grande échelle avec l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques (URSS). » (Saillard et alii 2006 : 4). Ainsi, le

russe était la langue la plus enseignée entre 1949 et 1960 « à tel point qu'en 1952, il ne restait en Chine que huit centres d'enseignement de l'anglais, trois de français et trois d'allemand » (Fu, 2005 : 27-39).

Il faut souligner que les établissements supérieurs de langues étrangères créés en Chine peu de temps avant la fondation de la Chine nouvelle « étaient à l'origine pour la plupart des écoles militaires de russe créées par l'Armée rouge qui avaient pour tâche principale de former des traducteurs et interprètes militaires de russe » (Fu, 2005 : 27-39). A cette époque, on se trouvait donc toujours dans une relation où les langues étrangères servaient les intérêts politiques et stratégiques du pays (défense).

Mais l'arrêt des relations sino-soviétiques en 1960 a conduit la Chine à tisser des relations avec d'autres pays et redynamiser l'enseignement des langues étrangères. C'est à ce moment de son histoire que la Chine noua des relations diplomatiques avec la France. D'après Fu (2005 : 27-39), on comptait à cette époque seize universités ou instituts de langues étrangères enseignant le russe, l'anglais, l'allemand, le français, mais également d'autres langues moins répandues comme le japonais, le vietnamien ou l'arabe. Cependant, l'anglais arrivait en tête des langues les plus enseignées entre 1960 et 1966 (Saillard et alii 2006 : 5).

Ainsi, en 1965, « 74 universités chinoises disposaient de départements ou de sections de langues étrangères, accueillant plus de 40 000 étudiants spécialistes des langues étrangères, soit treize fois plus que durant les années 50. Le nombre de langues enseignées est passé de 12 en 1952 à 41 en 1965. » (Fu, 2005 : 27-39). A la même époque, le gouvernement tenta d'inverser la tendance accordant la suprématie au russe en publiant « un plan de sept ans dans lequel on retiendra qu'il faut : faire de l'anglais la première langue étrangère à l'école, sans négliger l'enseignement de langues telles que le français, l'espagnol, l'arabe, le japonais, l'allemand ; privilégier la qualité dans un contexte d'élargissement du recrutement des étudiants et du nombre de langues enseignées » (Saillard et alii 2006 : 6). Dans ce contexte de redynamisation de l'enseignement des langues étrangères, les enseignants ont été invités à prendre désormais en compte les quatre compétences (compréhension orale,

compréhension écrite, expression orale et expression écrite) et plus seulement à former des traducteurs et interprètes à des fins militaires (Saillard et alii 2006 : 6).

Mais la Révolution Culturelle (1966-1976) s'avéra être un sérieux frein au développement des langues étrangères en raison, tout d'abord, de la fermeture des écoles. De plus, pour servir l'idéologie communiste, les langues et cultures étrangères furent soit bannies soit enseignées sous certaines conditions⁶³, car elles représentaient à cette époque l'impérialisme et le capitalisme.

Par ailleurs, on sait que le régime de Mao Zedong envoya les étudiants et les professeurs à la campagne pour participer au mouvement révolutionnaire. Ces derniers étaient tout bonnement envoyés en rééducation pour accomplir des travaux agricoles, car un trop haut niveau d'instruction et de culture générale était considéré comme une pratique bourgeoise, faisant des ces intellectuels des dissidents en puissance.

Malgré cela, d'après Saillard et alii (2006 : 6), les établissements supérieurs recrutèrent des étudiants sur critères politiques⁶⁴ entre 1971 et 1972. Paradoxalement, le gouvernement invita à cette époque des experts étrangers à venir enseigner leurs langues, mais les contenus étaient entièrement moulés dans l'idéologie communiste et aucune référence à la culture-cible n'était autorisée : *« Seuls les œuvres de Mao Zedong et autres traités relatifs peuvent alors être étudiés en langues étrangères, les textes étudiés auparavant n'étant que des outils capitalistes pour empoisonner les esprits des étudiants. L'illustration la plus parlante de cela est de faire apprendre aux étudiants dès les premiers cours certains slogans de l'époque en langue étrangère tels que 'Longue vie au Président Mao' ou encore 'Longue vie à la révolution prolétarienne'. »* (Saillard et alii 2006 : 7).

A la mort de Mao Zedong, Deng Xiaoping se lança dans de grandes vagues de réformes qui touchèrent également l'enseignement des langues étrangères. Le 28 août 1978, le Ministère de l'Éducation organisa un symposium sur

⁶³ Seuls les contenus de l'idéologie communiste étaient enseignés en langues étrangères, ce qui en soi, ne permet pas vraiment le développement d'une réelle compétence de communication chez l'apprenant ! Mis à part bien sûr, dialoguer avec ses « Camarades » en langues étrangères...mais où est alors l'intérêt si l'on part du principe qu'une langue doit permettre de communiquer avec l'Autre ?

⁶⁴ Adhésion au PCC, étudiants issus de familles reconnues révolutionnaires.

l'enseignement des langues étrangères qui comptait 235 participants et reconnaissait enfin ses erreurs quant à la gestion des politiques linguistiques éducatives du pays, notamment la trop grande importance accordée au russe (Saillard et alii 2006 : 7). Les experts ainsi réunis ont pu définir les grands axes de travail de la nouvelle politique linguistique éducative. D'après Saillard et alii (2006 : 7), il était nécessaire, à l'aube des années 80, de :

- développer l'enseignement dans langues étrangères dans les cycles élémentaire et secondaire ;
- développer l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques (enseignement qui avait été abandonné avec la constitution de la Chine nouvelle) ;
- regrouper les ressources pour assurer la qualité de l'enseignement et faire de certains établissements des établissements de spécialité à la formation d'interprètes, de traducteurs et de chercheurs en littérature et linguistique ;
- favoriser l'apprentissage de l'anglais sans pour autant écarter les autres langues ;
- former davantage les enseignants, en particulier ceux du secondaire ;
- standardiser les manuels qui devront être visés par un comité d'experts et accompagnés de matériaux audio-visuels ;
- renforcer la recherche en matière d'E/A des langues étrangères tout en intégrant les théories et les pédagogies développées à l'étranger ;
- développer des laboratoires de langues.

Grâce à ce plan ambitieux, l'enseignement des langues étrangères s'est développé continuellement jusqu'en 1997 dans quelque 300 établissements chinois. D'après Fu (2005 : 27-39), le nombre d'étudiants spécialistes en langues étrangères aurait connu une augmentation de 189% par rapport à 1965 ! En soi, l'enseignement des langues étrangères tend à devenir un défi pour la société

chinoise. Mais le gouvernement sera-t-il capable d'adapter le contenu des formations en langues étrangères aux objectifs qu'il s'est fixés et aux nouveaux besoins sociaux ? Le gouvernement sera-t-il capable de former les étudiants à d'autres domaines que ceux de la traduction pour servir des intérêts purement politiques ?

Ce détour par l'histoire des politiques linguistiques en Chine aura permis de mieux cerner les rapports étroits qui unissent l'idéologie politique à l'E/A des langues étrangères. Le terrain chinois est un terrain complexe, dense, où l'économie, la politique, la culture, l'histoire, l'éducation et les langues sont intimement liées.

3.4.2.2. Le français en Chine aujourd'hui (1980-2007)

3.4.2.2.1. Statut et place du français dans le système éducatif

3.4.2.2.1.1. Enseignement primaire et secondaire

L'enseignement du français au niveau primaire est quasiment inexistant. Actuellement, les services diplomatiques français estiment à une centaine le nombre d'apprenants dans les établissements primaires, mais cet enseignement est difficilement localisable puisque les autorités chinoises ne produisent aucun chiffre à ce sujet.

Dans le secondaire, du fait que l'anglais soit la seule langue étrangère obligatoire au concours d'entrée à l'université, le français a beaucoup de mal à se positionner à ce niveau de la scolarité et est principalement enseigné comme seconde langue vivante de manière optionnelle. Les services diplomatiques français estiment à +/- 4 000 le nombre total d'élèves du secondaire apprenant le français. Il y aurait seulement sept établissements proposant le français comme 1^{ère} langue vivante et 74 (dont 41 appartenant à la Filière Francophone Chine, projet qui sera décrit ci-dessous) la proposant comme 2^{nde} langue vivante.

Les élèves de français du secondaire appartiennent pour la majorité (3 500) à la Filière Francophone Chine, programme monté par l'Ambassade de France en Chine en 1998 suite à la visite du Président français en Chine. Ce programme répondait à une exigence forte des deux gouvernements, mais force est de

constater aujourd'hui que le programme s'essouffle (malgré la quarantaine d'établissements secondaires chinois ayant signé la convention-cadre fixant les modalités d'enseignement du français⁶⁵ et les efforts de l'équipe qui encadre ce programme).

Pourquoi un tel essoufflement ? La raison fondamentale est très probablement la non reconnaissance du français dans le système éducatif chinois. Les autorités chinoises ont pris une mesure qui n'en est pas vraiment une, à savoir que le français figurerait comme troisième langue optionnelle aux épreuves du *Gaokao* : apprendre le français ne permet donc pas de récolter des points supplémentaires et dans ce cas, pourquoi l'apprendre ?⁶⁶ Par ailleurs, arrivant en troisième position possible dans le choix des futurs étudiants, cette mesure ne produit aucun effet puisque comme nous l'avons vu plus haut, les étudiants choisissent en majorité des études d'ingénieurs (et donc des épreuves à option scientifique). Le français peut également être choisi comme première langue vivante à la place de l'anglais par les élèves des écoles de langues étrangères : toutefois, l'anglais reste obligatoire pour entrer dans le supérieur. Ainsi, les élèves ayant choisi le français comme première langue étrangère se retrouvent au final terriblement handicapés dans le supérieur.

Actuellement, les autorités françaises espèrent bénéficier de la réforme du *Gaokao* pour introduire une épreuve facultative de français comme seconde langue étrangère. La tenue à Pékin en janvier 2007 du deuxième Comité mixte pour l'Éducation, qui a réuni des experts français et chinois, a mis en avant l'importance du français dans le système éducatif chinois⁶⁷. La mise en place de

⁶⁵ La convention stipule que l'enseignement du français ne doit pas être fait au détriment de l'anglais, doit être assuré conjointement par un enseignant chinois et un enseignant français et doit être assuré de manière continue pendant trois ans à raison de 3h de cours/semaine. L'Ambassade de France en Chine offre un appui logistique en matière de recrutement des enseignants français et de matériaux pédagogiques publiés en France. Elle assure également la formation continue des enseignants de manière régulière (en Chine et en France par l'octroi de bourses pédagogiques d'été).

⁶⁶ Les élèves bachotent en effet les matières fondamentales. Dans un système éducatif où la concurrence est extrêmement rude, il est préférable pour ces élèves de réussir dans les matières obligatoires plutôt que de s'encombrer d'une matière qui ne rapporte presque rien.

⁶⁷ Nous avons participé à ce comité mixte en tant que représentante de la coopération pour le français. Nous ne pouvons malheureusement pas citer littéralement le Procès Verbal du comité mixte, celui-ci ayant un caractère confidentiel. Nous nous contentons donc de résumer ici les grandes lignes de cette réunion concernant l'enseignement du français, car beaucoup d'autres points ont été abordés.

sections internationales « français » au lycée en Chine et de sections internationales « chinois » du Baccalauréat en France, devrait permettre de proposer le français comme épreuve optionnelle dans les épreuves du *Gaokao*, au moins pour les élèves issus de ces sections. Les experts chinois n’y ont vu aucune objection. Conjointement, il a été décidé d’introduire le DELF scolaire, le DELF et le DALF sur le territoire chinois afin de le proposer comme diplôme de français supplémentaire à ceux obtenus en Chine ou à tout apprenant de langue française dans le privé. Les autorités françaises ont surtout insisté sur l’aspect international de ces diplômes et la plus-value qu’ils représentent pour un étudiant sur le marché du travail.

3.4.2.2.1.2. Enseignement supérieur

Les études de français à l’université, sont quant à elles beaucoup plus développées et regroupent la majorité des apprenants de français. Le français est enseigné comme Langue Vivante 1 (LV1) ou Langue Vivante 2 (LV2) dans 180 universités dont 61 classées *universités d’excellence*. Il faut souligner en premier lieu que l’enseignement du français à l’université a connu ces dernières années un véritable essor. Est-ce le résultat des Années croisées France-Chine ? Un attrait pour la poursuite d’études en France qui offre des cursus universitaires de qualité à moindre coût par rapport aux pays anglo-saxons ? Ou tout simplement une nouvelle mode ? Il est encore difficile de répondre à ces questions, car ce point concerne les raisons du choix des apprenants pour le français. Seule une enquête poussée sur les motifs d’un tel choix, qui impliquent toute la dimension symbolique de l’attrait pour le français, permettrait de répondre de manière sérieuse. Pour l’heure, nous nous contenterons de donner quelques chiffres qui rendent compte de cette évolution.

En 2002, le Ministère chinois de l’Éducation dénombrait 30 départements de français dans les établissements supérieurs. Début 2007, le Ministère faisait état de 71 départements offrant des études de français LV1 à quelque 9 100 étudiants contre seulement 988 en 1991 ! Les étudiants qui apprennent le français comme LV2 ne sont pas comptabilisés par le Ministère chinois de l’Éducation. Il

est par conséquent difficile d'avancer un chiffre fiable. L'estimation fournie par les services diplomatiques français se situerait aux alentours de +/- 18 000 apprenants.

Lorsque le français est enseigné comme LV1, c'est-à-dire comme spécialité, les études suivent le schéma classique des études universitaires, à savoir *Benke* (bac+4), Master (bac+5) et Doctorat (Bac+7 à 8). Le français existe également dans les filières professionnelles plus courtes de type *Dazhuan* (Bac+3).

Les études de français sont sanctionnées par des tests (cf. Annexe C). Durant le cursus de *Benke*, il existe un test de langue française que les étudiants peuvent passer de manière libre⁶⁸ : il s'agit du test national de niveau IV qui s'adresse à des étudiants ayant effectué quatre semestres de cours de français. Le nombre d'étudiants se présentant au test national de niveau IV est passé de 700 en 2000 à 7 000 en 2004. Malgré un effort pour tester les quatre compétences⁶⁹, ce test reste fortement axé sur la vérification de la maîtrise de langue (cf. Annexe C1)⁷⁰.

Un autre test national, celui de niveau VIII, est actuellement en cours de conception. Il s'adressera aux étudiants ayant effectué huit semestres de cours (fin du cursus de *Benke*). Le 15 novembre 2006, les autorités chinoises compétentes se sont réunies afin de délimiter plus précisément les contenus du test et de décider de sa généralisation à l'ensemble des établissements supérieurs chinois (Institut des Relations Internationales de Pékin, 2006 : en ligne). Toutefois, la plus grande liberté⁷¹ laissée aux établissements dans l'organisation des 3^{ème} et 4^{ème} années

⁶⁸ Les inscriptions à ce test sont faites de manière collective par le Directeur du département de français qui inscrit ses classes. Les étudiants sont par la suite libres de se présenter ou non. Cependant, beaucoup choisissent de passer ce test, gage d'une valorisation de leur cursus universitaire.

⁶⁹ Qui en réalité ne sont que trois puisque la production orale est absente de tous les tests que nous avons consulté...

⁷⁰ D'après les annales rédigées par Wang (Dir.) (2006), les tests comportent une partie de compréhension orale (dictée et éventuellement compréhension orale à partir d'une grille de questions), compréhension lexicale (la plupart du temps il s'agit de choisir le mot correct dans une série de phrases données ou dans un texte), compréhension grammaticale (exercices à trous et conjugaison), compréhension écrite (deux à quatre textes sont proposés et suivis de questions), production écrite (il s'agit d'écrire un texte d'environ 150 à 200 mots à partir d'un sujet donné).

⁷¹ Les établissements peuvent en effet choisir de nombreuses options (lecture de la presse, approche de la Francophonie, politique, etc.) à partir de ce niveau d'études.

d'apprentissage du français cause de réelles difficultés pour harmoniser ce test au niveau national⁷².

Pour les étudiants de français LV2, il existe également un test de niveau IV qui reprend les mêmes principes que le test de niveau IV pour les étudiants dont le français est la spécialité (cf. Annexe C2)⁷³. Les chiffres concernant ce test ne sont

⁷² Information recueillie auprès du Directeur du département de français de l'Université des Langues Étrangères de Pékin lors d'un entretien informel (8 mai 2007).

⁷³ Le test comporte cinq parties. La première partie, qui consiste en une compréhension orale, pose de sérieux problèmes : il s'agit en général de neuf à dix dialogues fabriqués (peu réalistes et prononcés à une vitesse extrêmement lente, ce qui renforce l'impression de non authenticité) ne comportant chacun que deux énoncés suivi d'une question de compréhension orale et de quatre choix possibles (A, B, C ou D), le tout étant donné à l'oral. L'étudiant ne dispose sur sa feuille de test que des A, B, C, D représentant les réponses possibles et doit choisir la bonne réponse. Nous pensons que ce procédé est bien trop compliqué, car l'étudiant doit alors se souvenir du dialogue, de la question et de tous les choix possibles ! Par ailleurs, ces micro-dialogues possèdent des énoncés parfois grammaticalement incorrects (Équipe de rédaction des tests de français LV2, 2006 : 58) :

Dialogue 1

« - Monsieur : Voilà des médicaments contre les maux de tête, c'est bon pour toi.

- Madame : Avec ça, ce n'est pas pour moi la peine d'aller à l'hôpital voir le médecin. Je pourrais même aller travailler. »

Certains énoncés comportent également des expressions qui ne sont pas françaises, mais sont des traductions d'expressions chinoises (Équipe de rédaction des tests de français LV2, 2006 : 59) : « Vous écrivez comme un chat ! » ou « Tu manges peu. Il reste encore un tas de viande, de poisson, de poulet et de riz ». Mais le problème le plus important réside dans la formulation des questions de compréhension qui sont la plupart du temps très ambiguës. Par exemple, le **dialogue 9**, qui comprend entre autre une mauvaise utilisation des temps, présente de telles ambiguïtés qu'il paraît difficile pour un apprenant de trouver la bonne réponse (Équipe de rédaction des tests de français LV2, 2006 : 59) :

« - Monsieur : Que devient Michel enfin ? Il m'a dit qu'il travaillerait dans une société importante comme ingénieur.

- Madame : Oui, c'était son rêve. Mais au lieu de chercher un travail, il fait la grasse matinée, court les magasins et fréquente ses copains dans un café depuis que tu l'as quitté. »

La question de compréhension est : « Que fait Michel comme travail ? ». Les réponses proposées sont les suivantes :

- A. Il est ingénieur.
- B. Il dirige un magasin.
- C. Il est chômeur.
- D. Il travaille dans un café.

Michel étant chômeur, la question posée est donc peu pertinente ! Par ailleurs, Michel est chômeur depuis que l'homme qui s'inquiète de son sort l'a quitté... Nous pensons qu'il s'agit ici d'une erreur sémantique des concepteurs, car les enseignants sont tenus à une certaine morale et doivent éviter les sujets tabous dans la société chinoise dont les relations entre deux hommes font partie. Ainsi, cette partie de l'énoncé « depuis que tu l'as quitté », doit probablement vouloir dire « depuis que vous n'êtes plus amis » ou « depuis que tu ne l'as pas vu ».

La seconde partie du test est une compréhension écrite dont les questions sont parfois peu pertinentes, car trop axées sur un prélèvement ponctuel d'informations. La troisième partie est un exercice grammatical à trous, la quatrième partie propose des exercices de grammaire, de vocabulaire (qui parfois peuvent accepter plusieurs réponses alors qu'une seule est tolérée) et de conjugaison. Enfin, la dernière partie est une petite compréhension écrite d'environ 90 mots.

pas disponibles, mais il est également très apprécié par les étudiants pour valoriser leur cursus universitaire.

Enfin, les étudiants des départements d'anglais se destinant à la recherche (entrée en 5^{ème} année d'études) et ayant choisi le français en LV2 sont tenus de passer un test entièrement basé sur des connaissances linguistiques et proposant également un peu de traduction (cf. Annexe C3).

3.4.2.2.1.3. Les chiffres du privé

En 2006, le réseau des Alliances Françaises (AF) en Chine (neuf au total) a donné des cours à 13 808 apprenants. Ce réseau ne cesse de se développer pour répondre à l'augmentation du nombre d'apprenants de français en Chine. Quatre nouvelles AF devraient voir le jour en 2008 et 2009.

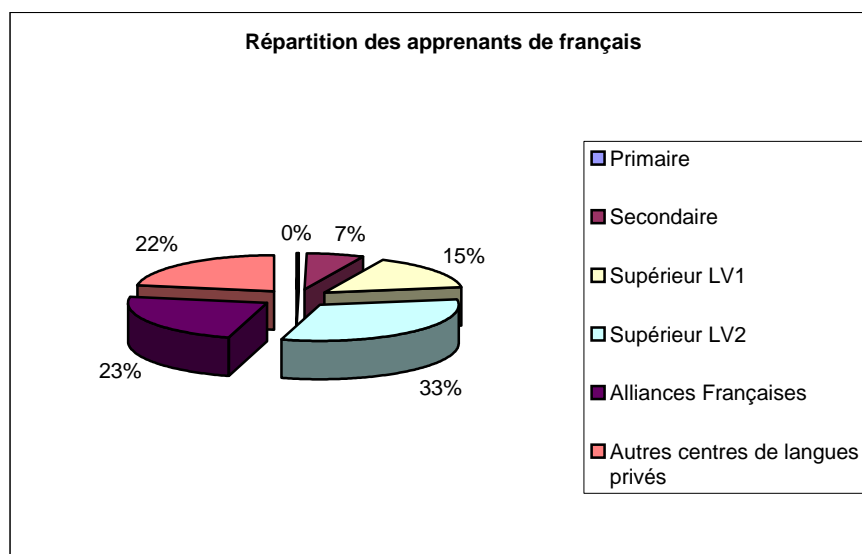
Les autres écoles privées de langues auraient un nombre identique d'apprenants⁷⁴.

3.4.2.2.1.4. La population d'apprenants de français en Chine

La majorité des apprenants de français seraient donc dans le privé (45%), suivi par le supérieur. Dans le système éducatif (hors privé), les apprenants de français sont majoritairement dans le supérieur (ils représentent 87% des apprenants de français dans le système éducatif) :

⁷⁴ Chiffres fournis par la Délégation Générale des Alliances Françaises en Chine et le SCAC de Pékin.

FIGURE 14 : REPARTITION DES APPRENANTS DE FRANÇAIS EN CHINE



3.4.2.2.1.5. Les institutions chinoises chargées de la « régulation » de l'enseignement des langues étrangères

Il existe trois institutions clés qui régulent l'E/A du FLE en milieu institutionnel. Fu (2005 : 27-39), qui en souligne la forte centralisation, décrit ces trois institutions de la manière suivante :

- le Service des Langues Étrangères : il s'agit d'une instance centrale qui appartient à la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur du Ministère chinois de l'Éducation. Ce service a pour fonction « *d'orienter, d'élaborer et de coordonner les politiques, stratégies et actions linguistiques dans l'enseignement/apprentissage supérieur des langues en Chine* ». Cette instance prend en charge les actions liées à toutes les langues étrangères enseignées sur le territoire chinois.
- le Conseil Pédagogique National de l'enseignement/apprentissage des Langues Étrangères dans le Supérieur : cette institution est placée sous la double tutelle du Ministère chinois de l'Éducation et du Service des Langues

Étrangères. Ce conseil est composé de nombreux experts qui travaillent en groupes selon les langues concernées. Pour le français, sa mission est d'élaborer les programmes d'enseignement à l'université pour les quatre 1^{ères} années d'apprentissage. Il veille à l'application des programmes et à leur conformité avec les décisions ministérielles. Ce conseil a également pour mission d'évaluer les enseignants et les apprenants ainsi que de produire du matériel pédagogique adéquat aux programmes.

- l'Association Chinoise des Professeurs de Français : il s'agit d'une instance d'études, de recherche et de diffusion de la langue française en Chine. Elle organise des colloques nationaux, publie des travaux de manière occasionnelle et coordonne quelques travaux de recherche sur l'enseignement du français.

3.4.2.2.1.6. Les associations de promotion du français

Il existe deux associations de professeurs de français et une association d'étudiants. Les deux associations de professeurs sont :

- l'Association Chinoise de Professeurs de Français, fondée en 1981 et membre de la Fédération Internationale des Professeurs de Français depuis 2003 (voir ci-dessus pour ses actions). En 2005, elle comptait 41 adhérents (départements de français des universités) (Cao, 2005 : 25-26) ;
- l'Association des Professeurs de français de LV2 qui est visiblement peu active et ne se distingue pas par des actions particulières.

Il existe aussi une association d'étudiants qui est constituée d'anciens boursiers du gouvernement français :

- l'Association des Anciens Étudiants Chinois de France, fondée en 1987, compte 500 membres et œuvre au développement de la Francophonie à travers l'organisation de concours, de conférences (politique, économique, culture, etc.), de colloques internationaux et de soirées à thèmes (14 juillet).

3.4.2.2.1.7. Les objectifs de l'enseignement du français à l'université

Les grands objectifs de l'apprentissage du français ont été fixés par le Ministère chinois de l'Éducation à travers deux programmes : le *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années dans l'enseignement supérieur* (1987) et le *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur* (1990). Ces programmes, qui seront étudiés en détail dans cette enquête pour en connaître le contenu et la structure, sont visiblement plus axés sur l'acquisition de connaissances linguistiques que sur l'acquisition d'une compétence de communication. Fu (2005 : 27-39) affirme que dans cette édition des programmes, « *les efforts déployés tant par l'enseignant que par l'apprenant étaient concentrés sur l'étude théorique, et de plus en plus affinée, du fonctionnement de la langue et du langage. On avait tendance à parler plus **du** français que **le** français, donc à donner la priorité à l'objet plutôt qu'au sujet* ».

Depuis, ces programmes ont été peu modifiés. Ils ont cependant été enrichis d'une Directive ministérielle en 1999 dont nous donnerons les lignes directrices ci-dessous. A travers cette enquête, il importera non seulement, par l'analyse des programmes, des manuels et des pratiques de classe, de faire un état des lieux de l'enseignement du français à l'université chinoise aujourd'hui, mais également de se placer dans une perspective diachronique afin de mesurer le degré de changement des pratiques de classe, des attitudes et des représentations face à une société en pleine transformation.

Enfin, soulignons qu'il existe un programme pour l'E/A du FLE LV2 datant de 1994.

3.4.2.2.1.8. Réformes et directives récentes pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'université

Avec les réformes entamées par le gouvernement nous avons vu que « *le concept d'éducation doit être revu à la lumière du passage de la Chine à l'économie de marché. [De plus], l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ne [peut] plus rester coupé du monde professionnel* » (Fu, 2005 : 27-39). En d'autres termes, on ne peut plus former uniquement des traducteurs. Fu (2005 : 27-39), montre que les débouchés des apprenants de français ont évolué depuis l'ouverture de la Chine : « *En 1995, l'Université des Langues Étrangères de Beijing a dénombré 466 diplômés en licence. 67,6% d'entre eux ont été affectés au commerce extérieur et aux affaires internationales, alors que ceux qui ont été engagés dans la littérature et la linguistique, ou d'autres domaines correspondants, représentaient à peine 5%* ». Fu (2005 : 27-39) rappelle très justement que sous l'ancien régime politique de planification « *l'E/A des langues étrangères dans le supérieur en Chine avait eu pour objectif principal de former des spécialistes de langue destinés à la littérature, la linguistique, à la diplomatie ou aux échanges culturels* ».

Ainsi, dès 1999, la « Directive relative aux réformes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le supérieur chinois »⁷⁵ insiste sur la nécessité d'offrir aux apprenants de français des compétences multiples qui répondent aux attentes de la société, car la trop grande importance accordée aux faits linguistiques au détriment d'une réelle compétence de communication engendrerait « une incompatibilité de la formation linguistique avec les attentes sociales et le développement économique de la Chine » (Saillard et alii, 2006 : 9).

L'idée centrale de cette Directive est de « *faire acquérir durant quatre ans non seulement les quatre compétences exigées par une langue (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale), mais encore une autre spécialité que la langue* » (Fu, 2005 : 27-39). Les départements de français des universités tentent

⁷⁵ Ministère chinois de l'Éducation Nationale, Journal de l'Éducation en Chine, 23.06.1999.

désormais de lier la langue française à une autre spécialité professionnelle (commerce, tourisme, économie, droit, etc.) afin de rendre les apprenants « davantage performants, flexibles et opérationnels une fois en poste dans le monde du travail » (Fu, 2005 : 27-39). Ce point est fondamental dans le cadre de la formation des enseignants, car tout changement dans les méthodes d'enseignement et toute évolution méthodologique de l'E/A des langues étrangères ne peuvent se faire qu'à partir de besoins sociaux nouveaux (Puren, 2006 : 37-40). Ainsi, former des enseignants de français en Chine c'est être conscient des besoins sociaux de la société chinoise dans son ensemble afin de comprendre quels sont les objectifs d'apprentissage et la formation que l'enseignant devrait recevoir pour atteindre ces objectifs.

Les étudiants que l'on qualifie actuellement d'étudiants à « compétences composées », doivent, d'après cette Directive (Fu, 2005 : 27-39):

- posséder « une base solide en langue apprise tant au niveau de la compréhension orale et écrite qu'au niveau de l'expression écrite et orale », car cela constitue la base d'une formation pour s'adapter aux changements économiques et sociaux ;
- disposer « d'un champ étendu de connaissances touchant non seulement aux sciences humaines, mais encore aux domaines de la technologie » ;
- compléter leurs connaissances « par un savoir et un savoir-faire suffisamment liés à un domaine de spécialité » ;
- acquérir des méthodes d'apprentissage par l'acquisition d'un savoir-apprendre ;
- acquérir une certaine ouverture d'esprit et posséder une éducation civique.

On constate donc que l'objectif premier est toujours l'apprentissage de la langue, mais cette fois-ci pensé comme un gage d'adaptation aux changements sociaux. Cette Directive met également en avant l'acquisition de savoir-faire dans un domaine de spécialité et l'acquisition de savoir-apprendre. Enfin, on retrouve

en dernier lieu un objectif moral et fortement emprunt d'idéologie politique car d'après Fu (2005 : 27-39), « *les auteurs de la directive se [sont] montrés très soucieux de prévenir d'éventuels dérapages puisque la fin de la directive insiste beaucoup sur les possibles effets pervers de l'économie de marché sur la réforme du système d'enseignement des langues étrangères dans le supérieur* ».

Ainsi, la présente enquête permettra également de comparer des textes officiels avec les pratiques de classe réelles.

3.4.2.2.1.9. Le corps enseignant

D'après l'Association Chinoise des Professeurs de Français, les enseignants chinois de français des universités seraient environ 1 000 (Cao, 2005 : 25-26). Par ailleurs, les services diplomatiques français ont connaissance de la présence de 175 lecteurs français et francophones en poste dans les établissements chinois et estiment à une centaine le nombre d'enseignants chinois du secondaire.

Les enseignants de français du secondaire et de français LV2 à l'université sont recrutés avec un diplôme de Licence (*Benke*), alors que les enseignants de français LV1 sont recrutés de plus en plus avec un Doctorat même si en théorie un Master suffit. Le recrutement dans l'établissement s'effectue d'abord sur étude du dossier du candidat. Un entretien et un cours donné par le candidat suivent l'étude du dossier (Saillard et alii, 2006 : 26). Toutefois, afin de devenir titulaire, l'enseignant doit passer un test oral de mandarin⁷⁶ et suivre un séminaire organisé par la municipalité dans laquelle il postule⁷⁷.

3.4.2.2.1.10. Les manuels

Peu de temps après l'introduction du français en Chine, des manuels d'apprentissage ont été produits sur le territoire chinois. Les religieux s'appuyèrent d'abord sur des manuels rédigés en France puis, « vers la fin du 19^e

⁷⁶ Cette mesure est commune à tous les enseignants chinois. Cette politique répond au contexte multilingue de la Chine et au choix du mandarin comme langue scolaire. Les enseignants reçoivent une notation (A, B ou C) qui atteste de leur capacité à utiliser la langue standard en classe.

⁷⁷ Les détails de ce séminaire seront donnés plus bas dans la partie concernant la formation initiale professionnelle en Chine.

siècle, certains prêtres connaissant le chinois ont commencé à rédiger eux-mêmes en Chine des manuels de français pour mieux adapter le contenu aux apprenants chinois. »⁷⁸ (Pu et alii, 2005 : 72-79). La problématique de l'enseignement des langues étrangères à un public chinois est donc une problématique relativement ancienne.

Lors de la Révolution Culturelle, les livres étrangers étaient complètement interdits sur le territoire chinois. Aujourd'hui, même s'il existe une littérature étrangère, celle-ci fait l'objet d'un contrôle sévère. Les manuels de langues étrangères édités à l'étranger sont également relativement contrôlés. En 2006, le Bureau de lutte contre les publications illégales et pornographiques⁷⁹ a interdit aux établissements supérieurs et aux individus d'utiliser, copier ou vendre sans autorisation des manuels étrangers de toute sorte. Cette mesure s'inscrit, dit-on, dans la lutte anti-piratage des manuels (Zhang, 2006 : en ligne in Dubois et Boiteau, 2006a : en ligne).

Comment diffuser les manuels de FLE édités en France dans ces conditions ? La manœuvre est simple : l'Ambassade de France commande pour la « communauté française »...et redistribue aux établissements chinois. Cette pratique reste tolérée à condition qu'elle ne soit pas trop visible.

Par ailleurs, des maisons d'édition chinoises rachètent les droits de certains manuels qui connaissent un succès en Chine et qui font l'objet d'une autorisation délivrée par les autorités chinoises compétentes. A cet égard citons la session de droits du manuel *Reflets* de la maison d'édition Hachette FLE à la maison d'édition Foreign Languages Teaching and Research Press (FLTRP). Le manuel connaissait un vif succès, mais l'éditeur français avait conscience des problèmes de piratage. En 2006, Hachette FLE a donc cédé ses droits et le manuel a été réadapté en Chine (consignes en chinois, listes de vocabulaire français/chinois, explications grammaticales en chinois...).

Cependant, la majorité des publications demeurent principalement chinoises pour la simple et bonne raison que les autorités chinoises ont eu, au moins depuis

⁷⁸ Pu et alii (2005 : 72-79) notent que le plus vieux manuel d'apprentissage du français à un public chinois date de 1884. Il s'intitulait *Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois*, Henri BOUCHER (l'édition n'est pas connue).

⁷⁹ Étonnante dénomination pour un bureau qui contrôle les contenus des manuels scolaires étrangers !

les années maoïstes, pour habitude de fixer une liste de manuels autorisés pour les quatre années d'études du français LV1, mais également pour l'enseignement du français LV2⁸⁰.

C'est indéniablement le manuel *Le Français* du professeur Ma Xiaohong, publié en 1992 par FLTRP, qui est le plus utilisé en Chine pour l'enseignement du français LV1 (1^{ère} et 2^{ème} années). Cet ensemble pédagogique en quatre tomes (1 tome par semestre), a connu respectivement en 2003 sa 17^{ème}, 14^{ème}, 11^{ème} et 10^{ème} édition pour les tomes 1, 2, 3 et 4. Depuis 1992, le tome 1 aurait été tiré à 246 000 exemplaires et les tirages pour les autres tomes s'échelonnent entre 145 000 et 75 000 exemplaires (Pu et alii, 2005 : 72-79). Ce manuel est actuellement en cours de révision pour répondre au marché de l'enseignement du français⁸¹.

Pour le français LV2, deux manuels sont principalement utilisés : le *Nouveau Français Universitaire* (Collectif) publié en 2003 par l'éditeur Higher Education Press et *Le Français 2^{ème} langue étrangère* (Collectif) publié en 1995 par FLTRP.

3.4.2.2.1.11. Les publications scientifiques

On compte sur le territoire chinois beaucoup de revues qui s'intéressent à la langue et à la culture françaises, les deux plus importantes étant celle de l'Université de Pékin et celle de l'Université de Nanjing. Il existe également depuis 2005 une publication franco-chinoise relevant du Groupe d'Etudes et de

⁸⁰ Le choix des manuels est traditionnellement effectué par le Conseil Pédagogique National de l'enseignement/apprentissage des Langues Étrangères dans le Supérieur. Toutefois, d'après le directeur du département de français de l'Université des Langues Étrangères de Pékin, il semblerait que cette instance ait perdu de son autorité initiale, laissant davantage le choix des matériaux pédagogiques aux praticiens du FLE (propos recueillis lors d'un entretien informel le 8 mai 2007).

⁸¹ Il semblerait que les éditeurs aient demandé aux auteurs de réviser ce manuel afin de répondre à une demande du marché qui inclut non seulement les cursus universitaires, mais aussi les cours de français dans les centres de langues privés : il s'agit le plus souvent d'adultes en formation préparant un départ en France en 500h. D'après le directeur du département de français de l'Université des Langues Étrangères de Pékin, qui a été sollicité pour donner son expertise sur les deux premières leçons, la nouvelle version du manuel serait beaucoup plus touffue en ce qui concerne les points grammaticaux (davantage de points traités en une leçon). Ces propos ont été recueillis lors d'un entretien informel le 8 mai 2007.

Recherches pour le Français Langue INTernationale (GERFLINT) et de quatre Universités chinoises⁸² : la revue *Synergies Chine*.

Les revues portant sur les études françaises abordent généralement les thèmes suivants : littérature, linguistique, pédagogie, culture, philosophie, mais aussi droit, économie, politique. Certaines revues chinoises permettent aux aspirants chercheurs des départements de français de publier leurs travaux en cours.

La revue *Synergies Chine* est une publication annuelle. Il s'agit d'une revue de didactologie des langues-cultures, véritable outil de réflexion et de travail qui s'inscrit dans un programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau.

3.4.2.2.2. État des lieux des politiques linguistiques éducatives aujourd'hui

Les politiques linguistiques éducatives d'hier ont un effet sur celles d'aujourd'hui. En 1978, lorsqu'il fut décidé de favoriser l'enseignement de l'anglais parce qu'une trop grande importance avait été accordée au russe, pouvait-on imaginer une telle répartition des langues étrangères dans le système éducatif d'aujourd'hui ? Sans doute. Mais les chiffres (Saillard et alii : 2006) seront plus parlants pour cerner la position des langues étrangères les unes par rapport aux autres :

⁸² L'Université Sun Yat-Sen de Canton, l'Université des Langues Étrangères de Beijing, l'Université des Langues Étrangères du Sichuan et l'Université des Études Étrangères du Guangdong. Cette revue est publiée avec le concours financier et logistique de l'Ambassade de France en Chine.

FIGURE 15 : PLACE DES LANGUES ETRANGERES EN CHINE

Langue	Nombre d'apprenants toutes catégories confondues	Nombre de départements dans le supérieur	Relation au Gaokao	Remarques
Anglais	176 millions	512	Épreuve obligatoire	- Matière obligatoire dans le secondaire - Pédagogie des TICE assez bien développée
Japonais	380 000	217	Inscrite mais non obligatoire	- Influence de la culture japonaise en Chine - Entreprises nipponnes implantées
Russe	Non disponible	78	Inscrite mais non obligatoire	- Recul par rapport aux années 80
Français	58 000	71	Épreuve non inscrite (réforme en cours)	- Langue peu enseignée dans le secondaire
Allemand	22 000	47	Épreuve non inscrite	- Relations étroites avec l'Institut Goethe
Coréen	Non disponible	30	Inscrite mais non obligatoire	- Beaucoup d'échanges d'étudiants entre la Chine et la Corée du sud
Italien	2 000	Non disponible	Non disponible	
Espagnol	1 000	16	Non disponible	
Arabe	Non disponible	11	Non disponible	

Source : Claire SAILLARD, Romain LEFEVRE, Mathilde MALHERBE, « L'enseignement des langues étrangères en Chine : l'enseignement du français en Chine », *Note de synthèse*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie), juin 2006.

L'anglais arrive largement en tête du classement, car il s'agit de la seule langue obligatoire au *Gaokao*. Le japonais arrive en seconde position, car « le Japon influence les jeunes Chinois de par sa culture et ses multiples opportunités à saisir dans les entreprises nipponnes qui ont investi en Chine » (Saillard et alii, 2006 : 13). Le russe a connu un très net recul depuis les années 80, mais reste cependant très enseigné dans la région du nord-est de la Chine (proximité avec la Russie). Le cas du français a été suffisamment développé ci-dessus : nous nous permettons donc de ne pas revenir dessus. Soulignons cependant que le français arrive en 4^{ème} position⁸³. L'allemand touche surtout un public de LV2 (sur 22 000 apprenants, seulement 4 000 apprennent l'allemand comme LV1). L'enseignement du coréen tend à prendre de l'ampleur en raison d'échanges

⁸³ Une enquête réalisée par le *Quotidien du peuple* et le site Internet *Sina.com*, a permis de montrer que 50,3% des étudiants qui choisissent une « langue étrangère moins parlée » (que l'anglais) optent pour le français. Les « langues étrangères moins parlées » seraient en effet de plus en plus recherchées sur le marché de l'emploi (Ambassade de France en Chine, 2007c : en ligne). Par ailleurs, la Commission de l'Éducation prévoit la formation de 23 000 personnes entre la rentrée 2006 et la rentrée 2007 et a pris une mesure importante visant à promouvoir l'usage de six langues étrangères (dont le français) dans les universités et écoles secondaires de Pékin (Quotidien de la jeunesse de Beijing, 2006 : en ligne in Dubois et Boiteau, 2006 : en ligne).

étudiants et de la proximité des deux pays. Les autres langues ne sont encore que des langues émergentes dans le système éducatif chinois.

Dans ce paysage éducatif complexe où se positionne difficilement le français, quel est le statut des différents types de formation à destination des enseignants de FLE des universités ? Quelle est la structure de ces formations ?

4. Les dispositifs de formation d'enseignants de FLE en Chine

4.1. La formation initiale des enseignants

La formation initiale est fondamentale dans la vie des enseignants, car elle est « le lieu dans lequel l'on donne au futur enseignant les moyens et les outils pour construire ses savoirs, ses pratiques et son identité professionnelle » (Causa, 2007 : 5-11). Il importe donc qu'elle soit bien construite et riche. Examinons donc quel est le dispositif de formation initiale prévue par les autorités chinoises.

4.1.1. La formation initiale académique

La formation initiale académique est « à la fois le processus et le résultat d'études générales et spécifiques dans un domaine particulier faites par un sujet » (Mialaret, 1990 : 5). Elle permet donc de développer une compétence pointue dans une discipline, mais aussi une culture générale qui s'acquiert avec les expériences scolaires et non-scolaires de l'étudiant (Mialaret, 1990 : 5).

En Chine, la formation initiale académique des enseignants de FLE des universités est une formation de base donnée à tout apprenant de langue française, étant entendu que tout apprenant ne se tournera pas nécessairement vers l'enseignement. Elle s'effectue au travers des quatre années d'études (*Benke*) pour les enseignants qui assureront des cours de français LV2 ou des sept à dix années d'études (recrutement des enseignants avec un Master ou un Doctorat selon les universités) pour les enseignants qui assureront des cours de français LV1.

Cette formation initiale commune aux enseignants LV1 et LV2 est essentiellement linguistique et littéraire : elle est principalement axée, comme toute formation académique, sur l'acquisition de savoirs. Jusque là, rien

d'étonnant, car pour être par exemple professeur d'espagnol en France, avant de passer un concours, il faut avoir étudié la langue espagnole et en posséder une excellente maîtrise. Cependant, pour les étudiants de français qui choisissent l'enseignement, il n'y a pas de formation didactique dans le cursus universitaire mis à part quelques initiatives conduites sous l'impulsion de directeurs de départements de français formés en France⁸⁴.

Pendant quatre ans, les étudiants des départements de français, qu'ils aspirent à devenir enseignants de français ou non, reçoivent un enseignement compris entre 1 700 et 2 244 heures de français. Les deux premières années (qui représentent entre 952 et 1 088 heures de français selon les établissements), phase dite fondamentale de l'apprentissage du français, sont consacrées à l'étude de la phonétique, de la grammaire et du lexique⁸⁵. Les 3^{ème} et 4^{ème} années, qui représentent un apprentissage de la langue française compris entre 748 et 1 156 heures, se concentrent sur le renforcement de la compétence linguistique tout en insistant davantage sur la maîtrise des quatre compétences. Cette phase dite d'approfondissement comporte également des cours obligatoires de traduction et d'interprétariat. Un enseignement de la culture, de la littérature et de la linguistique françaises est proposé en option, de même que des cours de FOS.

Sans autre préparation que celle décrite ci-dessus, le jeune diplômé peut ainsi prétendre à un poste d'enseignant de français LV2 dans une université chinoise. S'il veut devenir enseignant de français LV1, il devra poursuivre en Master voire en Doctorat. A partir du Master, trois à quatre orientations sont proposées : linguistique, littérature, traduction et éventuellement sciences politiques. Le schéma des études de français, malgré les réformes et la Directive de 1999, demeure *a priori* très classique (axé sur la maîtrise de la langue) et aucune formation spécifique en DLC n'existe pour le moment⁸⁶.

⁸⁴ Le département de français de l'Université des Langues Étrangères de Beijing propose par exemple des cours de didactique du FLE au niveau Master. Le directeur du département a en effet obtenu un Doctorat de didactique des langues et cultures étrangères en France et est un personnage très actif dans l'enseignement du français en Chine.

⁸⁵ D'après le *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années dans l'enseignement supérieur*.

⁸⁶ Informations fournies par le SCAC de Pékin, Ambassade de France en Chine.

Ainsi, on peut se demander en quoi cette formation initiale académique, permet à l'étudiant de développer sa culture générale tant la spécialisation sur des faits linguistiques est forte. Or, la spécialisation à outrance a tendance à rétrécir et appauvrir les compétences de l'apprenant car un tel apprentissage ne lui permet pas de faire des ponts cognitifs, « de transférer les attitudes intellectuelles acquises à d'autres domaines de la pensée » (Mialaret, 1990 : 6-7). Or, qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère sinon s'ouvrir avant tout à la culture de l'Autre ? Préparé de la sorte, comment un enseignant peut-il aider un étudiant à apprendre le français pour que celui-ci soit par exemple capable de travailler dans une société française ?

4.1.2. La formation initiale professionnelle

La formation académique est nécessaire parce que « ce n'est pas avec des ignorants que l'on fera, quelle que soit la formation pédagogique, de bons enseignants » (Mialaret, 1990 : 8), mais enseigner ne se limite pas à exposer son savoir. La formation académique n'est donc pas suffisante pour devenir enseignant.

Nous savons tous que les débuts dans une carrière d'enseignant sont toujours difficiles parce que « dans le métier d'enseignant, il existe d'innombrables paramètres imprévisibles [et que] enseigner conduit à interagir et pas seulement à agir » (Develay, 1996 : 13). Enseigner c'est donc interagir avec les étudiants, mais aussi avec les collègues et le milieu institutionnel. En d'autres termes, un enseignant n'est pas seulement celui qui maîtrise sa discipline, mais c'est aussi un véritable professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage. Une bonne formation initiale professionnelle devrait donc prendre en compte au moins deux aspects : des aspects pédagogiques et didactiques, c'est-à-dire les moyens de transmettre un savoir et une réflexion sur ce savoir, mais aussi des aspects professionnels qui permettront à l'enseignant d'intégrer une équipe, de participer à un projet éducatif (celui de son établissement pour commencer et par extension celui fixé par les autorités éducatives), etc. Quel est le dispositif prévu par les

autorités chinoises pour offrir une formation initiale professionnelle avant la prise de fonction de l'enseignant ?

Des questionnaires distribués aux enseignants de français pour la sélection au Plan Pluriannuel de Formation Continue (PPFC) mis en place par le Service de Coopération Pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie (SCPFJF), ont permis de mettre à jour l'existence d'une formation initiale professionnelle organisée par la municipalité dans laquelle l'enseignant postule et qui permet à ce dernier de devenir titulaire. Cette formation possède une durée variable selon les provinces (séminaire d'été intensif ou enseignement plus dilué dans le temps).

Les formateurs sont des enseignants des universités normales. Les cours sont donnés en chinois (cours magistraux en amphithéâtre) et traitent de la psychologie générale (développement de l'enfant), des devoirs moraux et professionnels de l'enseignant, mais aborde également quelques techniques de classe. Il faut souligner que cette formation ne s'effectue pas par spécialité. Tous les jeunes diplômés (qu'il s'agisse de diplômés de français, de droit, d'économie, d'anglais, de mathématiques, etc.) qui ont déposé un dossier de candidature dans un établissement supérieur se retrouvent lors du séminaire et suivent les mêmes enseignements. Des enseignements on ne peut plus généraux...

Les enseignants de français reçus en entretien pour la sélection au PPFC en ont tous, quand ils ont évoqué l'existence de cette formation initiale professionnelle, souligné l'inutilité et l'inadéquation par rapport à leurs besoins⁸⁷. Ceux-ci réclament une réelle formation liée à leurs besoins spécifiques de professeurs de français des universités, formation que le département de français n'offre pas. En témoigne les propos de cet enseignant recueillis lors de l'entretien de la pré-sélection au PPFC en octobre 2006. Il répondait à la question suivante : « Avez-vous déjà reçu une formation ou un appui pédagogique au début de votre carrière ? » :

⁸⁷ D'après une enseignante participant au PPFC, les exemples de techniques de classe donnés lors de la formation qu'elle a reçue, s'appuyaient beaucoup sur les sciences dures, ce qui lui a semblé complètement inutile pour sa profession (propos recueillis lors d'un entretien informel, 8 mai 2007).

« On a [...] une petite formation initiale très générale. Tous les jeunes enseignants de toutes les disciplines se réunissent et nous parlons de ' Comment mettre de l'ambiance dans la classe ? Comment motiver les élèves ? '. On fait aussi de la psychologie. On apprend comment poser une question ouverte, une question fermée et à quel moment, on fait des choses comme ça pendant cette formation. Mais on n'a pas de formation en didactique du FLE, car on croit qu'un jeune diplômé est capable de donner des cours selon la manière dont il a appris. »

Il y aurait beaucoup à dire sur cette simple citation, notamment sur la dernière phrase qui montre à la fois l'absence de formation initiale en DLC, mais également la prégnance du modèle didactique dans les attitudes de l'enseignant en classe : dans l'inconscient collectif, enseigner ne s'apprend pas, car cela se transmet de maître à élève ce qui entre quelque peu en contradiction avec les grands axes de travail retenus par le gouvernement chinois et plus particulièrement les mesures prises sur la formation continue obligatoire des enseignants (cf. Ambassade de France en Chine, 2007b : en ligne).

Le SCPFJF se positionne donc pour le moment dans cet espace de formation quasi inexistant et inadapté en proposant des formations continues en didactique du FLE par le biais d'un dispositif original (le PFFC). Il semblerait cependant que les autorités chinoises prennent conscience, petit à petit, des besoins des enseignants de langues étrangères. En effet, un Centre National de Recherche sur l'Enseignement Élémentaire des Langues Étrangères a vu le jour en octobre 2006. Ce centre est placé sous la tutelle du Département de l'enseignement élémentaire et du Centre de développement des cours et des manuels du Ministère chinois de l'Éducation. Il dépend de l'Université des Langues Étrangères de Beijing et dispose de l'appui des Foreign Languages Teaching and Research Press. Il est chargé d'assurer la recherche en matière d'enseignement des langues étrangères, de rédiger des manuels, de publier des périodiques académiques et également de former les enseignants (Wu, 2006 : en ligne in Dubois et Boiteau, 2006 : en ligne). Pour le moment, il n'est pas possible de voir les effets de la création de ce centre sur la formation continue des enseignants de français.

Par ailleurs, certaines universités ont émis le souhait de créer un département de sciences de l'éducation⁸⁸ ou de proposer des filières en didactique des langues dans les écoles doctorales⁸⁹.

4.2. La formation continue

Logiquement, la formation continue suit la formation initiale. Dans le contexte chinois, nous venons de voir que la formation initiale pédagogique et professionnelle est quasiment inexistante : cette situation est relativement courante dans les pays « où le français a un statut de langue étrangère [...]. La majorité [des] professeurs ont une formation linguistique de la langue à enseigner. Mais la formation didactique – très hétérogène – est soit post-professionnelle, soit ponctuelle, soit inexistante » (Weber, 2007 : 14-24). C'est pourquoi il paraît « essentiel d'accorder une considération d'autant plus accrue à la formation continue d'enseignants » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 137).

Toutefois, les carences de la formation initiale ont des répercussions sur la structure de la formation continue et dans le contexte éducatif chinois, on peut se demander s'il n'y a pas chez l'enseignant, en filigrane, le désir de faire de la formation continue la formation initiale qu'il n'a jamais eue. Si tel est le cas, la coopération française n'a pas d'autre choix que de mettre entre parenthèses ses référents didactiques pour élaborer un nouveau modèle de formation qui serait le fruit d'un dialogue des cultures, car « la formation continue, au lieu [d'] être surajoutée [à la formation initiale], souvent en termes de 'rattrapage', [doit plutôt en constituer] le prolongement naturel, l'ensemble de la formation étant conçu en termes d'étapes » (Dabène, 1994 : 193-206 in Coste, 1994 : 202).

Avant d'aborder ces points fondamentaux, il s'agit de comprendre ce qui a motivé la mise en place du PPFC. Nous détaillerons ci-dessous la politique du SCPFJF en matière de formation continue tout en proposant un bilan chiffré afin

⁸⁸ C'est le cas d'une université de Wuhan qui souhaite ouvrir un département en octobre 2007.

⁸⁹ C'est le cas d'une université de Canton.

de monter la pertinence du changement de politique qui a pris effet en mars 2006⁹⁰.

A notre arrivée en poste en juin 2004, la formation continue des enseignants de français revêtait deux aspects : formation continue en Chine et formation continue en France. Nous allons décrire à présent ce dispositif en faisant plus particulièrement le bilan de l'année 2005 (2004 étant pour nous une année de découverte du terrain chinois).

4.2.1.1. La politique de formation continue du SCAC en 2005

Cette action fait partie des axes prioritaires du SCPFJF depuis des années. Elle s'inscrit dans la thématique de l'amélioration de la place de la langue et de la culture françaises en Chine. Dans cette thématique définie par l'Attachée de Coopération pour le Français (ACPF) en poste depuis 2004, la consolidation du dispositif d'enseignement du français en Chine passe essentiellement par le renouvellement de la méthodologie du FLE dans les établissements chinois. Ce renouvellement s'effectue par deux volets : la formation continue des enseignants et la diffusion de ressources didactiques récentes, généralement éditées en France, auprès des établissements chinois. Nous ne traiterons ici que du volet concernant la formation continue.

Le manque de formation didactique des professeurs de français des établissements chinois a conduit le SCPFJF à mettre en place dès juin 2004 un dispositif varié de formation continue pour les enseignants. En tant qu'action prioritaire, la formation continue des enseignants du supérieur représentait en 2005 une part importante du budget de la coopération pour le français, la jeunesse et la Francophonie qui se répartissait de la manière suivante :

- bourses : 487 270 euros, soit 40,60% de l'enveloppe globale
- séminaires de formation en Chine : 60 000 euros, soit 6,70% de l'enveloppe globale

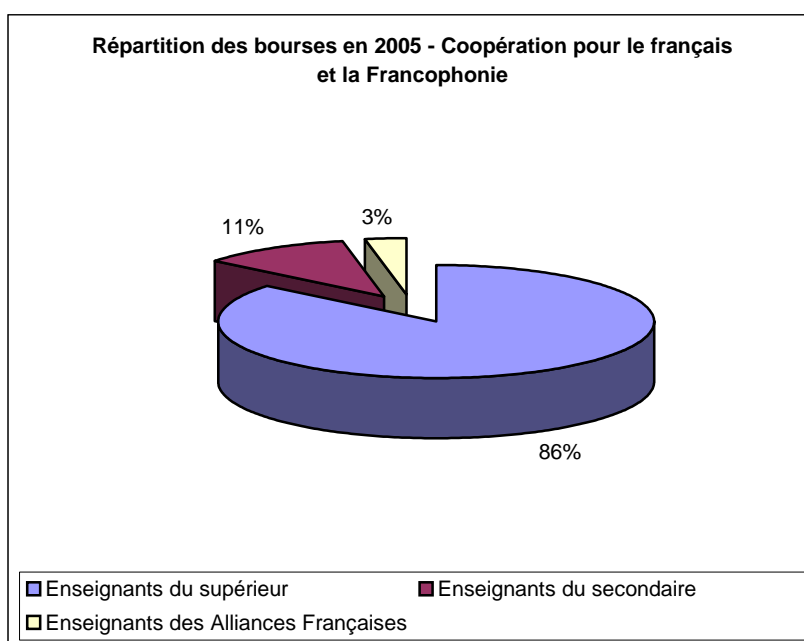
⁹⁰ Toutes les informations ci-dessous sont fournies par le SCPFJF.

En 2005, le budget accordé à la formation continue représentait au total, 47,3% de l'enveloppe budgétaire globale. On note que les bourses occupent la part la plus importante du budget.

4.2.1.2. Les bourses

En 2005, les bourses représentaient un budget de 487 270 euros ventilé de la manière suivante : 417 620 euros pour les enseignants du supérieur, 55 250 euros pour les enseignants du secondaire et 14 400 euros pour les enseignants des AF. Ces bourses se répartissaient en deux grandes catégories : bourses d'études et bourses de court séjour.

FIGURE 16 : REPARTITION DES BOURSES EN 2005



Source : Claire SAILLARD, Eva MARTIN « Mise en place d'un plan de formation continue pluriannuel pour les enseignants de FLE/FOS du supérieur en Chine », *document de travail*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie), octobre 2005.

4.2.1.2.1. Les bourses d'études

Ces bourses sont destinées à former des enseignants-chercheurs capables d'encadrer de jeunes chercheurs chinois à leur retour. Elles sont de 2 types :

- bourses de Master 2 : d'une durée de neuf mois, elles s'adressent aux professeurs de français titulaires d'un *Benke* et porteurs d'un projet de recherche réalisable et original. De plus, le choix du Master 2 en France doit impérativement relever d'une matière enseignée dans les Masters des départements de français en Chine (linguistique, littérature et traductologie, mais afin de favoriser l'émergence de la didactique du FLE en Chine, le SCPFJF appuie les demandes de bourses pour des formations didactiques en France bien que cette matière ne soit pas enseignée en Chine) ;
- bourses de Doctorat en cotutelle et en alternance : séjours de trois fois six mois en France qui s'adressent nécessairement à des professeurs de français inscrits en première année de thèse en Chine.

4.2.1.2.2. Les bourses de court séjour

En 2005, ces bourses étaient destinées à de jeunes enseignants chinois ayant exercé au moins deux ans dans le secondaire ou le supérieur. Il s'agissait de bourses de deux mois qui permettaient aux enseignants de suivre un stage de formation en didactique du FLE ou du FOS et/ou un perfectionnement linguistique en France dans des centres réputés (CAVILAM de Vichy, CLA de Besançon, IMEF de Montpellier, etc.). Depuis la mise en place du PPF, ces bourses sont principalement attribuées aux enseignants suivant la formation continue en Chine.

4.2.1.3. Les séminaires

4.2.1.3.1. Les séminaires préparatoires à l'obtention d'une bourse

Afin de sélectionner les futurs boursiers de 3^{ème} cycle, un séminaire se tient généralement chaque année en avril. Ce séminaire permet d'une part de sélectionner les demandeurs de bourses en les accompagnant dans la délimitation de leur sujet de Master 2 ou de thèse et d'autre part, de leur offrir une formation minimale en méthodologie de la recherche en sciences humaines. A la même période, jusqu'en 2005, le SCPFJF organisait un séminaire pour les boursiers d'été. Il s'agissait plutôt d'une journée d'information et d'attribution des centres de formation puisque ces enseignants étaient sélectionnés sur dossier avant la tenue du séminaire.

4.2.1.3.2. Les séminaires nationaux

Chaque année, un séminaire national des professeurs de français regroupe les enseignants de nationalité chinoise vers la fin du second semestre. Ce séminaire concerne aussi bien les enseignants du supérieur, LV1 comme LV2, que les enseignants du secondaire. D'une durée de 2 jours ½ à 3 jours, le séminaire national des professeurs de français est axé sur la thématique très générale de l'E/A du FLE en Chine (spécificités du public chinois, stratégies d'enseignement, conditions de travail, problématique de l'enseignement du FLE comme LV2...) et est principalement organisé autour de conférences, tables rondes, ateliers de formation et sorties culturelles. Les conférences sont généralement données par des universitaires français ou chinois ; les ateliers de formation sont assurés par le personnel du SCPFJF de Pékin, le personnel formé en FLE des différents Consulats de province, des lecteurs en poste dans les universités chinoises ou des enseignants-formateurs des AF.

Malheureusement, tous les enseignants des établissements chinois ne peuvent participer à ce séminaire, car ils sont trop nombreux (1 000 personnes environ). Pour des raisons budgétaires, mais également logistiques, le SCPFJF

restreint le nombre de participants à deux pour les établissements ayant un département de français et à un pour les établissements proposant le français comme matière optionnelle. Ainsi, ce séminaire regroupe chaque année, depuis l'arrivée en poste en 2004 de l'actuelle ACPF, entre 90 et 140 enseignants chinois⁹¹.

Par ailleurs, le SCPFJF a lancé en septembre 2005 le premier Séminaire national de FOS (2 jours) afin de répondre à l'augmentation croissante de création de cours de FOS (filières universitaires à double orientation et départements de spécialité où le français est enseigné comme langue de communication professionnelle).

Les lecteurs bénéficient également d'un séminaire annuel. Étant donné que le nombre des lecteurs en poste dans les établissements chinois s'élève à environ 175 selon l'estimation des services diplomatiques français, cela permet d'avoir un nombre de participants compris entre 90 et 110 personnes chaque année. Ce séminaire porte également sur le thème général de l'E/A du FLE en contexte chinois, mais se focalise davantage sur la place et le rôle du lecteur dans le système éducatif chinois ainsi que sur le travail en équipe sino-française. Il s'organise également autour de tables rondes, conférences et sorties culturelles assurées par le SCPFJF de Pékin, le personnel formé en FLE des différents Consulats de province et des enseignants-formateurs des AF.

4.2.1.3.3. Les séminaires régionaux

Les séminaires régionaux avaient été lancés lors de notre arrivée en poste en juin 2004. Ils ont débuté en octobre de la même année et ont été remplacés en mars 2006 par le PPFC.

Ces séminaires réunissaient à la fois les lecteurs et les enseignants chinois afin de favoriser le dialogue dans la profession enseignante en équipe mixte. Leur but était de répondre à des besoins et interrogations essentiellement pratiques par le biais d'ateliers de formation. Cependant, ils intégraient également une partie

⁹¹ Ces séminaires existent depuis 2001, mais les chiffres ne sont pas disponibles pour la période 2001-2003.

théorique (concernant l'évolution des méthodologies de l'E/A du FLE principalement) afin d'offrir aux participants une formation relativement complète. Ces séminaires régionaux étaient organisés autour de formations aux contenus classiques⁹².

Les intervenants étaient des agents du SCPFJF de Pékin et des Consulats, des lecteurs, des enseignants-formateurs des AF des régions concernées ainsi que des enseignants chinois souvent docteurs en DLC (diplômés en France).

4.2.2. Bilan 2005 de la politique de formation continue du SCAC

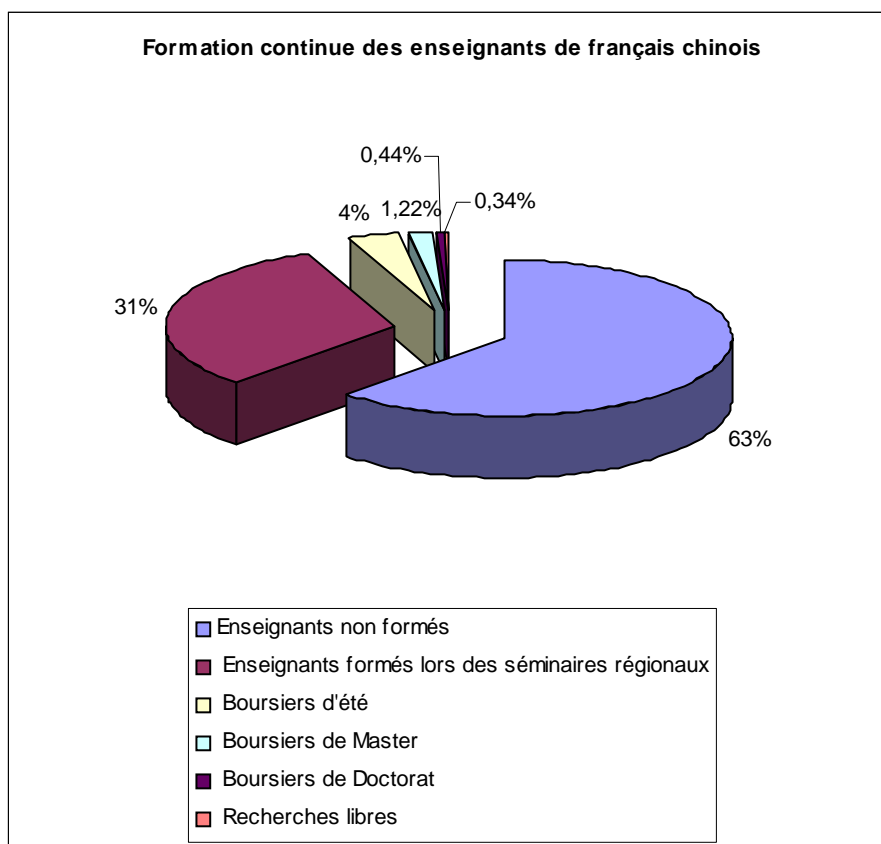
Ce bilan va permettre de comprendre le changement d'orientation survenu en 2006 dans la politique de formation continue des enseignants de français. La répartition des enseignants chinois dans le dispositif de formation continue proposé par le SCPFJF (cf. Figure 17) montre d'emblée un manque dans la formation continue puisque 63% des enseignants n'ont jamais reçu de formation⁹³. On constate également un déséquilibre entre le nombre d'enseignants formés en France et le montant alloué à ce volet de coopération. Les bourses d'études et de court séjour représentaient 40,6% du budget de la coopération pour le français et ne concernaient finalement que 6% des enseignants chinois, car les séjours en France sont, on le sait, très coûteux. Dans la figure 17, le nombre d'enseignants formés lors des séminaires nationaux n'apparaît pas afin de ne pas les comptabiliser deux fois⁹⁴ (Saillard et Martin : 2005) :

⁹² « Enseigner l'écrit en classe de FLE », « Jeux communicatifs pour motiver les apprenants », « Analyse pré-pédagogique et pédagogique d'un document authentique », etc.

⁹³ Il faut noter que ce bilan a été effectué en 2005 sur une base de 700 à 800 enseignants de français car à l'époque, le nombre d'enseignants ne s'élevait pas à 1 000 (cf. chiffre fourni en 2007 par l'Association Chinoise des Professeurs de Français).

⁹⁴ Les participants aux séminaires nationaux ont en effet assisté aux séminaires régionaux.

FIGURE 17 : FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS EN CHINE



Source : Claire SAILLARD, Eva MARTIN « Mise en place d'un plan de formation continue pluriannuel pour les enseignants de FLE/FOS du supérieur en Chine », *document de travail*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie), octobre 2005.

4.2.2.1. Les bourses

4.2.2.1.1. Les bourses d'études

En 2005, douze bourses de Master 2 et neuf bourses de Doctorat avaient été programmées. Toutes les bourses de Master 2, à l'exception d'une seule, ont été attribuées. En revanche, seulement quatre bourses de Doctorat sur neuf ont été accordées, car les candidats n'étaient pas porteurs d'un projet de recherche suffisamment élaboré ou ne possédaient pas les pré-requis nécessaires à la poursuite d'études en France à un tel niveau. Trois bourses de recherches libres ont également été attribuées à des enseignants docteurs en DLC (diplômés en France).

Ce constat alarmant a permis au SCPFJF, de prendre davantage conscience des failles qui existent en matière de formation initiale en Chine. En tant qu'autorité française, l'Ambassade de France peut difficilement prétendre à former des enseignants de FLE en formation initiale en Chine, car cette tâche revient avant tout aux autorités chinoises. En revanche, après un tel bilan, les services diplomatiques français ont décidé de mettre davantage l'accent sur la préparation aux séjours en France en offrant une formation continue en didactique du FLE beaucoup plus conséquente. C'est également, comme nous allons le voir, ce que montre le bilan des séminaires.

4.2.2.1.2. Les bourses de court séjour

Les bourses de court séjour ont toujours connu un vif succès auprès des enseignants chinois. Ces bourses pédagogiques, alliant bien souvent un perfectionnement linguistique et une formation en didactique du FLE et/ou du FOS, sont très appréciées. Elles représentent pour l'enseignant, un accomplissement : celui de découvrir la France, de rencontrer des enseignants du monde entier et d'avoir accès à d'autres manières d'enseigner. Elles ont quasiment une dimension initiatique.

En 2005, toutes ces bourses ont été attribuées. Sur les 28 bourses de deux mois initialement programmées, quatre étaient destinées aux enseignants du secondaire, sept aux enseignants de FOS et le reste pour les enseignants du supérieur.

A leur retour de France, les enseignants partagent volontiers leurs expériences et sont très demandeurs de séminaires de formation en Chine afin d'approfondir leurs connaissances. Ce point positif permet d'impliquer davantage les enseignants dans la politique de coopération du SCPFJF⁹⁵.

⁹⁵ D'après l'ACPF, la participation active de ces enseignants, après leur retour de France, aux actions de formation continue en Chine, constitue un indicateur vérifiable de succès de la politique de coopération pour le français.

4.2.2.2. Les séminaires

4.2.2.2.1. Les séminaires nationaux

Les séminaires nationaux des professeurs de français de 2004 et 2005 ont réuni 185⁹⁶ enseignants au total (formateurs et organisateurs non inclus). En 2004, 60 établissements étaient représentés. En 2005, 73 établissements étaient présents, ce qui montre un certain développement de l'enseignement du français en Chine (augmentation du nombre de départements de français). Le séminaire national est évalué chaque année par un questionnaire de satisfaction portant sur l'organisation matérielle et les contenus de formation (cf. Annexe D). Les notes obtenues aux différents séminaires sont ensuite rapportées sur 20.

Nous n'entrerons pas trop dans le détail à ce sujet car les séminaires nationaux sont maintenus malgré la mise en place du PPF. A titre indicatif, voici un bilan chiffré des questionnaires d'évaluation :

- moyenne totale de 17,1/20 pour le séminaire national de 2004 (conférences, ateliers et organisation compris) ;
- moyenne totale de 16,52/20 pour le séminaire national de 2005 (conférences, tables rondes, ateliers et organisation compris).

Le séminaire de FOS et celui des lecteurs sont également des séminaires très appréciés. Séminaire des professeurs de français, séminaire des lecteurs et séminaire de FOS ont donc été maintenus malgré la mise en place du PPF.

4.2.2.2.2. Les séminaires régionaux

Les séminaires régionaux ont été lancés en septembre 2004 à la demande de l'ACPF. Le premier n'a pas été évalué, car il a touché un nombre trop restreint de participants. Il s'est déroulé à Pékin en octobre 2004. Les trois autres se sont

⁹⁶ Hors séminaires de FOS et séminaires des lecteurs. Si l'on totalise tous les séminaires nationaux de 2004 et 2005, le nombre de participants s'élève à 443.

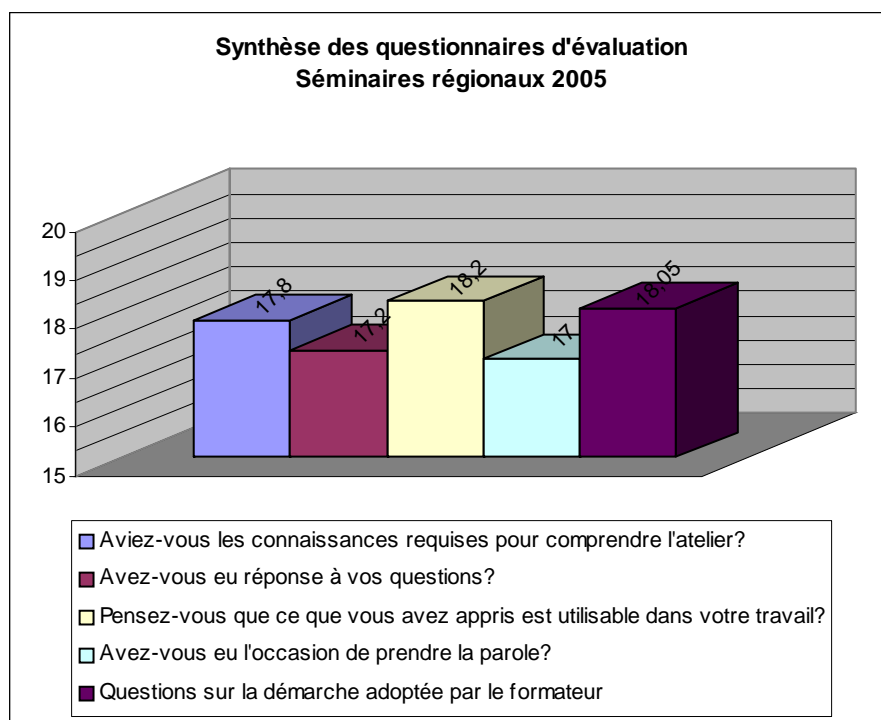
déroulés de janvier à juin 2005 à Chongqing (Sud-ouest de la Chine), Dalian (Nord-est de la Chine) et Canton (Sud de la Chine).

D'une durée de 2 jours ½ à 3 jours, les séminaires régionaux ont permis de regrouper pour chaque événement entre 15 et 86 enseignants venant de cinq à six provinces différentes (sauf pour le séminaire de Pékin qui n'a regroupé que les enseignants de la municipalité). Ainsi, 233 enseignants différents ont été formés entre octobre 2004 et juin 2005.

Comme pour les séminaires nationaux, les séminaires régionaux étaient soumis à un questionnaire d'évaluation (cf. Annexe E). Le bilan de ces questionnaires a été fondamental pour la mise en place du PFC, car il a permis de mettre à jour l'existence d'une demande de formation continue beaucoup plus suivie. Cette demande s'est exprimée grâce à la partie *Remarques* à la fin du questionnaire. Les enseignants ont ainsi pu exprimer leurs souhaits et appréciations autrement que par une notation liée à des questions de satisfaction. Cependant, il faut souligner que 45% des participants n'ont pas répondu à l'évaluation.

L'évaluation globale (organisation et ateliers) de chaque séminaire se situait entre 16,25/20 et 18,325/20, soit une moyenne annuelle de 17,55/20. Les résultats annuels concernant chaque question sont tout à fait surprenants, car s'il n'y avait pas eu cette partie *Remarques*, il aurait été difficile de trouver une faille dans le dispositif de formation continue proposée par le SCPFJF. La représentation graphique du bilan des questionnaires d'évaluation en 2005, est relativement révélatrice d'une attitude commune en Chine, à savoir celle de ne pas faire perdre la face à son interlocuteur, surtout lorsqu'il s'agit d'un partenaire institutionnel (Saillard et Martin : 2005) :

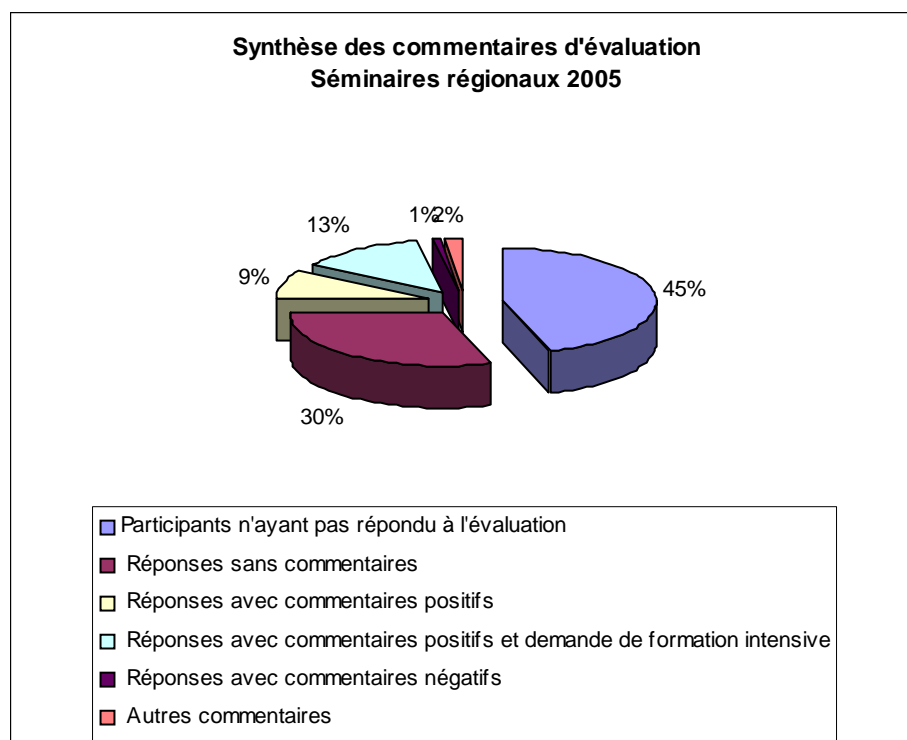
FIGURE 18 : SYNTHÈSE DES QUESTIONNAIRES D'ÉVALUATION – SEMINAIRES RÉGIONAUX 2005



Source : Claire SAILLARD, Eva MARTIN « Mise en place d'un plan de formation continue pluriannuel pour les enseignants de FLE/FOS du supérieur en Chine », *document de travail*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie), octobre 2005.

C'est donc la synthèse des commentaires d'évaluation qui a permis de prendre conscience de la nécessité d'un changement de politique en matière de formation continue. 55% des participants aux séminaires régionaux ont répondu aux évaluations lors des séminaires de Chongqing, Dalian et Canton. Les résultats se répartissaient de la manière suivante (Saillard et Martin : 2005) :

FIGURE 19 : SYNTHÈSE DES COMMENTAIRES D'ÉVALUATION – SEMINAIRES RÉGIONAUX 2005



Source : Claire SAILLARD, Eva MARTIN « Mise en place d'un plan de formation continue pluriannuel pour les enseignants de FLE/FOS du supérieur en Chine », *document de travail*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie), octobre 2005.

Les commentaires positifs mettaient tous en avant les points suivants :

- qualité de l'organisation
- qualité des interventions
- utilité des formations proposées
- mutualisation des expériences
- aspect convivial de ces rencontres

Par ailleurs, les commentaires positifs où l'on rencontre une demande de formation plus intensive, insistaient sur les points suivants :

- demande d'allongement de la durée des séminaires
- augmentation de la fréquence des séminaires

- nécessité de programmer des ateliers consécutifs et non simultanés
- nécessité d'approfondir certaines thématiques

Cette synthèse effectuée par les services diplomatiques français a permis de montrer que 13% des enseignants formés, soit environ 30 personnes sur la totalité des répondants aux questionnaires d'évaluation, souhaitent des formations inscrites dans la durée. Dans l'idée de rationaliser l'attribution des bourses de court séjour et de préparer les enseignants à intégrer avec plus de facilité les stages en France, il a été décidé de mettre en place le PPFC en partenariat avec le réseau des AF et d'assujettir ces bourses au PPFC⁹⁷.

Nous allons maintenant présenter les grandes étapes de la mise en place du nouveau dispositif de formation continue qui est entré en vigueur en mars 2006 et en esquisser les tendances actuelles.

4.2.3. Le Plan Pluriannuel de Formation Continue : mise en place et structure

4.2.3.1. Mise en place du projet

La première étape a été de faire le bilan des actions de formation des services diplomatiques français depuis 2004 dont les conclusions ont été données ci-dessus. Ce bilan a permis de faire une analyse des besoins en termes de nécessité de la formation continue et non terme de contenus de formation. L'accent mis sur une récurrence régulière de formation permet de passer d'une conception des formations en termes de contenus à une conception en termes de fréquence temporelle. Nous pensons en effet que tout apprentissage, même professionnel, doit s'inscrire dans la durée pour être efficace.

⁹⁷ Nous savons en effet que les stages organisés en France, même s'ils possèdent des contenus d'une excellente qualité, ne peuvent pas prendre en compte les spécificités de chaque public venu se former l'été. Il y a donc, dans ces stages, certains pré-requis à posséder afin de comprendre ce dont il est question dans les formations.

La seconde étape a été de penser ce PPFC au sein du Service de Coopération pour le français, la Jeunesse et la Francophonie. La mise en place de ce dispositif de formation continue s'inscrit dans le prolongement du Colloque régional de Bangkok (31 mai - 3 juin 2005) pour la définition d'un cadre stratégique pour l'enseignement et la promotion du français en Asie. Parmi les thèmes traités⁹⁸, celui de la formation des enseignants de FLE a permis de montrer que les enseignants en Asie bénéficient de peu de formation et que la coopération française doit s'efforcer de multiplier les actions de formation dans la durée et sur le terrain en privilégiant une mutualisation des expériences.

D'emblée, il a été décidé de faire bénéficier de ce PPFC uniquement les enseignants de français du supérieur, car les enseignants du secondaire bénéficiaient déjà de formations régulières dans le cadre de la Filière Francophone. Ils sont par ailleurs beaucoup plus regroupés (Shanghai et Pékin principalement) alors que les enseignants des universités sont éparpillés à travers toute la Chine.

L'objectif initial était de donner aux enseignants des universités, des formations de qualité, suivies, modulaires, répondant au profil et au projet de chacun afin de favoriser l'acquisition d'un capital de compétences professionnelles. Les AF ont naturellement été choisies pour être centres de formation car :

- elles sont présentes dans neuf provinces et permettent donc de toucher un public relativement large ;
- beaucoup d'enseignants des AF ont déjà eu une expérience de formation de formateurs en Chine ou dans un autre pays et peuvent par conséquent constituer un vivier de formateurs.

Ainsi, la troisième étape a été l'élaboration du cahier des charges qui précisait les rôles des partenaires, le calendrier des actions à effectuer, les

⁹⁸ Formation des enseignants, actions culturelles au service de l'apprentissage, apprentissage du français et préparation à l'emploi, TIC et usages pédagogiques, formation linguistique dans le cadre de la promotion des études en France, coopération régionale pour le français.

contenus de formation, les lieux et la durée de la formation, le profil des formateurs recherchés.

La dernière et quatrième étape avant la mise en route effective du PPFC en mars 2006 a été la négociation avec les directeurs des AF de Chine en janvier 2006. Parce que certains n'y croyaient pas (AF de Shanghai) ou encore que d'autres n'avaient pas les ressources humaines nécessaires (AF de Dalian et de Xi'an), le PPFC a débuté avec seulement deux centres (AF de Pékin et AF de Chengdu). Il en compte aujourd'hui quatre : Pékin, Wuhan, Chengdu et Shanghai.

4.2.3.2. Le budget

En 2006, le budget accordé au plan de formation s'élevait à 30 000 euros. Il est passé à 36 800 euros en 2007 et devrait être d'environ 37 500 euros en 2008.

4.2.3.3. Sélection et orientation du public

Le public-cible de départ, composé des enseignants qui résident en général à proximité d'une AF, devait se composer des enseignants des universités et plus particulièrement des enseignants ayant les profils suivants :

- les jeunes enseignants en début de carrière : leur motivation est en effet au maximum et les habitudes de travail ne sont pas encore fixées. Il s'agit d'un stade de tâtonnement particulièrement propice à la formation comme le souligne Huberman (1989 : 23) ;
- les enseignants de LV2 en raison de leur nombre important, mais aussi parce qu'ils sont bien souvent mis à l'écart dans la politique globale d'E/A du FLE en Chine⁹⁹ ;

⁹⁹ Par exemple, le Ministère chinois de l'Éducation ne les compte pas dans les statistiques globales concernant l'enseignement du français en Chine.

- les enseignants de FOS : il s'agissait pour le SCPFJF de répondre d'une part à une augmentation croissante de création de filières à double orientation dans les universités (français et droit, français et médecine, français et économie...) et d'autre part de répondre pleinement aux conclusions tirées lors de la rencontre de Bangkok¹⁰⁰. Les enseignants de FOS, n'ayant pas de formation générale en didactique du FLE, n'en ont pas plus en FOS et se trouvent confrontés au problème de l'apprentissage d'une langue à visée professionnelle pour laquelle ils ne possèdent pas ou peu les notions de base de la spécialité.

Les enseignants de français LV1 possèdent en Chine un statut nettement supérieur à celui des enseignants de LV2. Les premiers sont mieux considérés socialement, mieux payés et possèdent généralement un meilleur niveau linguistique, car ils sont recrutés avec un plus haut niveau d'études. De plus, l'Association Chinoise des Professeurs de Français assure un lien avec les départements de LV1 et organise des séminaires pour ce public. Ainsi, il avait été décidé de ne recruter des enseignants de LV1 que si une réelle demande se faisait sentir. Nous reviendrons plus loin sur la délimitation du public-cible qui connaît actuellement des évolutions parce que la réalité du terrain ne permet pas toujours d'appliquer pleinement des décisions.

Avant chaque session de formation, le SCPFJF avait prévu de recruter rigoureusement les enseignants de la manière suivante :

- Évaluation diagnostique par le canal Internet pour la pré-sélection des enseignants : diffusion à large échelle d'une fiche signalétique donnant les informations de base sur l'identité et la formation initiale de l'enseignant et d'un questionnaire portant à la fois sur les pratiques de classe (méthodologie traditionnelle VS approche plus communicative) et les représentations de

¹⁰⁰ Français comme langue d'insertion professionnelle.

l'enseignant (cf. Annexe F). Ces questionnaires sont dépouillés et une présélection est alors effectuée. Sont exclus les enseignants ayant obtenu une bourse de court séjour (sauf cas exceptionnel) et les enseignants titulaires d'un diplôme français en DLC.

- Évaluation diagnostique par l'observation in vivo pour la délimitation du parcours de formation : une fois les questionnaires dépouillés, l'idéal est donc de réaliser une observation de classe dans l'établissement de l'enseignant. Cette évaluation doit permettre d'évaluer à la fois le niveau linguistique et le niveau pédagogique.
- Entretien individuel qui permet de préciser les besoins, orienter et conseiller l'enseignant et fixer le parcours de formation.

Nous reviendrons également sur ce schéma de sélection qui ne peut, pour des raisons de temps et de ressources humaines, être effectué dans cet ordre canonique.

4.2.3.4. Structure et contenus de la formation

Les formations ont été pensées à la carte, c'est-à-dire organisées en modules selon les besoins déclarés des enseignants. Les modules sont capitalisables d'une année sur l'autre pour constituer le parcours de formation défini lors de l'entretien avec l'enseignant. Les bourses de court séjour étant assujetties au PPFC, celles-ci pouvant être attribuées en cours de formation ou à la fin de la formation selon les profils et besoins¹⁰¹.

En fin de formation et à défaut d'une certification, l'Ambassade de France en Chine délivre une attestation aux enseignants qui ont terminé leur parcours (et à condition d'avoir été assidus). Le cahier des charge initial mentionnait, dans la

¹⁰¹ Elles sont également attribuées après examen des motivations et du projet personnel de l'enseignant.

politique du renouvellement de la pédagogie du poste, que « *chaque parcours de formation [doit être] axé sur les pratiques de classe dans un esprit communicatif et éclectique afin d'introduire de l'innovation dans la profession en Chine et d'assurer à moyen terme, la réussite des étudiants (notamment ceux qui se rendent en France pour poursuivre des études). [...] Les formateurs devront s'efforcer de trouver un compromis entre leurs habitus et la conception de l'enseignement/apprentissage que l'on se fait du FLE/FOS en France [en intégrant] une dimension pédagogique, mais également une dimension plus didactique* » (Saillard et Martin, 2005 : 11).

La structure de formation est commune à toutes les AF participantes. Elle se compose de plusieurs modules généraux dans lesquels s'insèrent des sous-modules (cf. Annexe G¹⁰²). Un sous-module possède une durée de 12h. Les sous-modules sont conçus par les formateurs des AF. Ils soumettent d'abord les objectifs et le plan de leur travail au SCPFJF qui les conseille, les oriente et donne son aval avant le début du sous-module. A la fin de son sous-module, le formateur envoie ses travaux au SCPFJF qui les redistribue aux autres AF afin de garantir une uniformité des contenus de formation.

Les formations ont lieu une fois par semaine à raison de 3h. Ainsi, un sous-module dure en principe quatre semaines. La durée de la formation de l'enseignant dure autant de temps qu'il a choisi de sous-modules de formation.

Pour les enseignants qui n'ont pas d'AF à proximité de leur lieu de travail, un développement de la formation à distance via le site Internet des enseignants de FLE en Chine (www.fle-chine.org) est prévu ultérieurement. Cependant, cette étape ne pourra être réalisable qu'une fois tous les sous-modules construits et expérimentés en présentiel.

Mentionnons enfin que les enseignants en formation sont suivis grâce à un carnet de route qui se présente à la fois comme outil d'autoévaluation (cf. Annexe H) et outil d'évaluation (cf. Annexe I) des sous-modules.

¹⁰² Depuis 2006, cette structure a évolué. Un nouveau module intitulé « Techniques de classe » a été créé. Il comprendra deux sous-modules : « Enseigner le FLE aux grands groupes » et « Observer des classes de FLE ». Le module « Documents authentiques » a été rebaptisé « Utiliser des supports pédagogiques variés » et le sous-module « Construire une progression avec des documents authentiques » a été remplacé par « Utiliser autrement les manuels chinois ». Un sous-module de culture générale sera également ajouté au module « civilisation-littérature ».

4.2.3.5. Les formateurs

Les formateurs sont tous des enseignants du réseau des AF en Chine à l'exception de deux formatrices qui occupent le poste de Conseillère pédagogique au Consulat de Wuhan et au Consulat de Shanghai. Afin d'avoir une idée plus claire de leur profil, on se reportera à l'annexe J¹⁰³. Tous les formateurs ont eu des expériences variées (publics enfants, adolescents, adultes, primo-arrivants, etc.) dans des structures privées, publiques ou associatives, en Europe (France, Suisse, Belgique, Angleterre) ou à l'étranger (Amérique du sud, Amérique du nord, Vietnam, Niger, Japon, Tchécoslovaquie, Brésil, etc.). Toutefois, ce qui retiendra l'attention est la faible proportion de formateurs (7/25) ayant eu une expérience de l'enseignement dans un établissement supérieur chinois.

4.2.4. Le Plan Pluriannuel de Formation Continue aujourd'hui

Il est aujourd'hui possible de faire un bilan du PPFC tout en mettant en évidence les points positifs et les difficultés rencontrées.

4.2.4.1. Bilan quantitatif

Depuis mars 2006¹⁰⁴, 61 enseignants différents ont suivi entre 36h et 144h de formation de manière très assidue (certains effectuant un déplacement de plus de 4h00 toutes les semaines !).

En Mars 2006, deux AF, celle de Pékin (AFP) et celle de Chengdu (AFC) ont pu ouvrir un groupe avec respectivement 15 et sept participants. Ces enseignants en formation ont tous obtenu une bourse de court séjour en juillet 2006, à l'exception d'une personne qui ne parlait presque pas français et d'une autre qui a obtenu une bourse de Master 2. Chaque groupe de la première promotion a suivi quatre sous-modules de formation avant le départ en France

¹⁰³ Afin de préserver l'anonymat des formateurs, les noms sont remplacés par un chiffre.

¹⁰⁴ Chiffres fournis par le SCPFJF avant le début de la 3^{ème} session de formation (octobre 2007).

(toutefois le nombre de sous-modules suivis est variable d'un enseignant à l'autre en fonction de son parcours de formation).

Une seconde session de formation s'est déroulée d'octobre 2006 à juillet 2007 à l'AFP, l'AFC et l'AF de Wuhan (AFW). L'AFP a réouvert avec deux groupes : le groupe des enseignants ayant débuté en mars 2006 (entre six et 12 personnes inscrites selon les sous-modules) et un nouveau groupe de 14 enseignants. L'AFC a réouvert avec un seul groupe de neuf enseignants (trois enseignants du premier groupe recruté en mars 2006 et six nouveaux participants), car beaucoup d'enseignants de la session de mars n'ont pu, pour des raisons professionnelles, prendre part à la formation. Enfin, l'AFW a ouvert un groupe de 12 enseignants. Quatre enseignants ont été ensuite exceptionnellement inscrits en mars 2007.

L'AFP et l'AFC ont ainsi proposé, depuis mars 2006, 12 sous-modules de formation selon le calendrier élaboré par le SCPFJF. L'AFW a proposé huit sous-modules depuis octobre 2006. Les formations ont repris en octobre 2007 à Pékin¹⁰⁵, Wuhan¹⁰⁶ et ne reprendront qu'en mars 2008 à Chengdu (changement de direction de l'AF en cours). L'Alliance Française de Shanghai (AFS) a également ouvert un centre depuis octobre 2007, mais uniquement au public d'enseignants de français LV2¹⁰⁷.

4.2.4.2. Bilan qualitatif

Suite à une rencontre de débriefing organisée en octobre 2006 avec les enseignants en formation à Pékin (1^{ère} session), il a été possible de faire un bilan très positif quoique relativement mitigé (cf. la partie *Difficultés* plus bas) :

¹⁰⁵ Deux groupes.

¹⁰⁶ Un seul groupe.

¹⁰⁷ Ce centre de formation conserve les mêmes contenus que les autres AF. Toutefois, il expérimente un nouveau modèle en ciblant un seul public par année et en proposant des stages intensifs pendant les congés (Nouvel an chinois et congés universitaires d'été).

- Les formations suivies en Chine ont permis aux enseignants d'intégrer des stages pédagogiques en France sans trop de difficultés.
- Ces formations permettent de découvrir d'autres manières d'enseigner et de glaner des idées pour motiver les apprenants.
- Ces formations permettent de se couper pour un moment du lieu de travail, de prendre du recul sur sa profession et de pouvoir exprimer ses idées librement (ce qui n'est pas toujours le cas dans les universités chinoises).
- Ces formations ont permis à quelques enseignants d'évoluer dans leur carrière professionnelle : elles ont permis à une enseignante de Pékin d'être intégrée dans l'équipe pédagogique de l'AF en plus de son poste à l'université¹⁰⁸, ce qui est une belle reconnaissance en même temps qu'un apport financier non négligeable. Depuis leur retour de France, deux enseignantes ont également en charge des cours de français LV1 alors qu'elles n'assuraient jusque-là que des cours de français LV2. Enfin, une enseignante de Wuhan a été recrutée pour enseigner le français LV1 dans une université de la ville qui ouvrira un département en français en septembre 2007.
- Les formations suivies en France et en Chine suscitent l'intérêt des collègues : certains enseignants rentrés de France n'hésitent pas à réinvestir leurs savoir-faire et connaissances auprès de leurs collègues. C'est le cas par exemple d'une enseignante de Pékin qui a été sollicitée par ses collègues pour faire une présentation de ce qu'elle avait appris en France ou d'une très jeune enseignante de Chongqing à qui la responsable du

¹⁰⁸ C'est également le cas de deux enseignants de Chengdu à qui la Directrice des cours a proposé de rejoindre l'équipe pédagogique. L'un d'eux a accepté, mais la charge de travail à l'université est telle qu'ils ont tous deux décliné l'offre.

département de français a demandé de faire un cours devant ses collègues plus âgés¹⁰⁹.

- Ces formations suscitent l'envie de se former davantage et d'actualiser ses connaissances et savoir-faire de manière continue : on constate que les enseignants partis en France reviennent suivre des modules de formation en Chine. En effet, l'une des craintes du SCPFJF était de ne plus revoir ces enseignants une fois revenus de France. Or, lorsqu'ils sont disponibles, on remarque que les enseignants sont fidélisés (12/14 participants se sont réinscrits à certains sous-modules de formation à l'AFP. Deux absents avaient en effet 1h30 de train pour venir à Pékin et la troisième venait de partir en Master 2 en France).
- Le stage en France permet de découvrir la France et de rencontrer des enseignants du monde entier, aspects fondamentaux dans la carrière d'un enseignant de français en Chine.
- Les demandes de dons d'ouvrages pédagogiques (manuels complémentaires mais aussi ouvrages théoriques) sont en nette augmentation et plus ciblés selon les publics que les enseignants ont en charge.

Bien que cela n'ait pas été souligné par les enseignants en formation, nous ajouterons que :

- Les contenus de la formation sont les mêmes pour tous les enseignants, peu importe le lieu où ils suivent une formation. Cela permet d'uniformiser la formation au niveau national, de créer des compétences communes chez les enseignants de FLE et de favoriser une certaine émulation dans la communauté des

¹⁰⁹ Cela est assez exceptionnel en Chine, car d'une manière générale il est prétentieux pour un jeune d'apprendre quelque chose à son aîné. Nous comprenons donc cette demande comme une marque de reconnaissance de la part des institutions chinoises.

enseignants de FLE tout en proposant une formule souple, car à la carte.

- Au fur et à mesure des sessions, nombreux sont les enseignants qui ajoutent des sous-modules à leur parcours de formation déterminé lors de l'entretien. Ce point est un indicateur de qualité des formations et de l'intérêt qu'elles suscitent.

4.2.4.3. Les difficultés

4.2.4.3.1. Les aspects humains

La première des difficultés est sans doute un problème de ressources humaines. Nous sommes seule à coordonner nationalement un plan pluriannuel de formation continue qui touche des AF parfois distantes de plus de 1 500 km ! Lorsqu'il y a une conseillère pédagogique dans les circonscriptions consulaires, celle-ci prend le relais pour effectuer les observations de classe et les entretiens, mais la coordination demeure nationale, au niveau du SCPFJF de Pékin. Ainsi, à Wuhan, nous pouvons nous appuyer sur la conseillère pédagogique en poste et la Directrice de l'AF qui a souhaité participer aux observations de classe et aux entretiens. En revanche à Chengdu, le Consulat vient tout juste de créer un poste d'Attaché de coopération culturelle, ce qui nous oblige pour le moment à faire le déplacement pour les observations de classe et entretiens. Plus ce dispositif va être amené à s'étendre et plus le problème de personnel se fera sentir.

La seconde difficulté au niveau de la gestion des ressources humaines se situe du côté des formateurs. Les enseignants des AF ne restent en effet pas très longtemps en poste et nous devons faire face à une rotation assez importante du personnel, d'où la nécessité de réorganiser sans cesse les plannings (avec l'impossibilité de faire une prévision annuelle).

4.2.4.3.2. L'aspect temporel

Conséquence logique de ce manque de personnel, le manque de temps qui ne permet pas de respecter les principes de sélection fixés dans le cahier des

charges. Les enseignants remplissent le questionnaire, nous les dépouillons et effectuons une pré-sélection. Nous recevons ensuite les enseignants de Pékin en entretien, car si nous faisons les observations avant l'entretien, le parcours de formation (et donc aussi les emplois du temps) serait fixé beaucoup trop tardivement, après le début des formations. Ainsi, le choix du parcours de formation s'effectue souvent sur entretien et très rarement après les observations de classe (même s'il peut être modifié à tout moment). Les enseignants de Chengdu sont donc rencontrés avec un certain décalage, souvent après le début des formations. Cela signifie concrètement que le premier sous-module revêt un caractère obligatoire pour tous.

4.2.4.3.3. Le public-cible

Au niveau du public-cible, le PPFPC touche depuis la seconde session, un public assez jeune et en début de carrière (la première session était composée d'un public peu homogène). Nous avons cependant pu constater qu'il n'y a eu qu'un seul enseignant de FOS en formation et qu'il y a sur les deux sessions, plus d'enseignants de LV1 que d'enseignants de LV2 (34 contre 27)¹¹⁰. Les enseignants LV1 sont donc tout autant demandeurs de formation que les enseignants de LV2, voire plus puisque leur programme est relativement construit¹¹¹. Ils ont entre 14h et 16h de cours par semaine avec des classes ne dépassant pas une trentaine d'étudiants. Les enseignants de LV2 ont un programme spécifique quasiment identique à celui des LV1 quant au contenu, mais avec quatre fois moins de temps pour le boucler et des effectifs s'élevant parfois jusqu'à 120 étudiants !!!

¹¹⁰ La première session a regroupé : six enseignants de LV1 et neuf enseignants de LV2 (dont deux sont devenus enseignants de LV1 après leur retour de France) à l'AFP ; quatre enseignants de LV1 et trois enseignants de LV2 à l'AFC. Les enseignants de LV1 et LV2 se sont répartis de la manière suivante lors de la session 2 : sept enseignants de LV1 et sept enseignants de LV2 pour l'AFP ; dix enseignants de LV1 (dont un enseignant donnant quelques heures de FOS) et six enseignants de LV2 pour l'AFW ; sept enseignants de LV1 et deux enseignants de LV2 pour l'AFC. Il faut également souligner que beaucoup d'enseignants de LV1 assurent quelques heures de cours de français LV2, mais ils ne sont comptabilisés qu'une fois (en fonction de la fiche signalétique remplie à l'inscription).

¹¹¹ Dans le corps de l'enquête, nous proposerons une lecture de ces programmes afin de mettre en évidence les principes méthodologiques à l'œuvre ces textes.

4.2.4.3.4. Les aspects pédagogiques

D'un point de vue du transfert des compétences acquises en formation, les enseignants de LV2 ont des difficultés à faire évoluer leurs pratiques de classe. Mais d'une manière générale, il ressort deux difficultés majeures évoquées lors de la séance de débriefing d'octobre 2006 pour les deux publics d'enseignants :

- Certains enseignants ne peuvent négocier les contenus de leurs cours. Ils doivent s'astreindre à suivre un manuel (chinois) imposé et se disent enfermés dans la méthodologie du manuel. L'impact de la formation devient alors discutable.
- Les apprenants ne sont pas habitués à un apprentissage de la langue qui passe par la découverte et la réflexion. Ils seraient plus partisans de l'apprentissage par cœur, ce qui met l'enseignant face à des difficultés qui doit s'efforcer de concilier deux méthodologies.

Au fil du temps et des réunions pédagogiques avec les équipes de formation, il est apparu que les formateurs ont beaucoup de difficultés à réutiliser les préparations de leurs collègues, même lorsque celles-ci sont livrées quasiment clés en mains. En effet, il est souvent difficile de travailler avec les cours de quelqu'un d'autre.

L'observation de trois sous-modules de formation a également permis de mettre en avant des difficultés d'ordre pédagogique. Les formateurs qui n'ont jamais travaillé dans un établissement public chinois et/ou assisté à une observation de classe, ont tendance (au début de leur formation) à transmettre ce qu'ils connaissent, c'est-à-dire les grands principes de la « didactique hexagonale du FLE » (Galissou et Puren, 1999 : 70). Les témoignages des formateurs, recueillis par courriel ou lors des réunions montrent bien l'existence de perspectives didactiques divergentes qu'il faut s'efforcer d'atténuer afin de ne pas stigmatiser les pratiques des enseignants chinois, car cela rendrait la formation totalement inadaptée à leur contexte d'E/A :

« Le changement de perspective que je demandais n'était pas évident pour tout le monde, et n'était pas vraiment souhaité. Les habitudes sont difficiles à changer, surtout pour les plus âgés, et finalement le plus gros blocage vient du fait qu'ils ne conçoivent pas de [...] préparer des séances pendant lesquelles leur rôle n'est plus aussi central que traditionnellement ! »¹¹²

« J'ai rapidement remarqué qu'ils (les enseignants en formation) partageaient une conception particulière de l'écrit. L'écrit est pour eux quelque chose d'inatteignable, de sacré, de littéraire qu'on ne peut s'aventurer à enseigner qu'après un long programme d'étude de la grammaire et du vocabulaire. L'enseignement de l'écrit n'est également perçu que dans son aspect de production écrite et non pas à travers la compréhension écrite. »¹¹³

En revanche, les enseignants-formateurs qui ont observé des classes disent avoir été éclairés sur les contenus de formation à leur proposer¹¹⁴.

Tout cela nous conduit donc à penser que le modèle de formation proposé par le PPEC, s'il possède des qualités et permet d'aider les enseignants chinois à acquérir une véritable formation pédagogique, est perfectible. Au fond, en proposant des contenus de formation axés sur ce que les formateurs et nous-même connaissons, ne risque-t-on pas de former à une nouvelle cohérence méthodologique qui ne prend pas en compte le contexte éducatif ? Cette question est d'autant plus pesante qu'il n'y a qu'une articulation minimale de la pratique à la théorie (cf. Annexe G). Est-ce que ce que nous leur apprenons convient vraiment à leur situation ? Quel sera l'impact d'une telle formation ? Il est difficile de répondre à ces questions, car les Chinois en général se livrent peu, préférant dire que tout est parfait de peur de blesser autrui. On constate d'ailleurs que les enseignants en formation ont du mal à utiliser le carnet de route qui serait

¹¹² Propos d'un formateur ayant assuré le sous-module « La démarche communicative » et faisant le point sur son expérience (par courriel, avril 2006).

¹¹³ Propos d'un formateur ayant assuré le sous-module « Enseigner l'écrit en classe de FLE » et faisant le point sur sa première séance de formation (par courriel, mai 2006).

¹¹⁴ Nous citons approximativement le formateur du sous-module « Enseigner le vocabulaire autrement » qui nous a confié, après une observation de classe qui s'est déroulée en décembre 2006 : « Si je n'étais pas venu, je n'aurais jamais pensé que les cours se passaient comme ça. Les cours des enseignants chinois sont à des années lumières des nôtres et j'aurais été complètement à côté de la plaque en faisant ce que j'avais prévu au début ! Maintenant, je vois mieux. Ça me donne des idées. ».

pourtant un outil très utile pour le suivi pédagogique. Est-ce une manière tacite de dire que les objectifs ne sont pas vraiment atteints ?

Toutes ces difficultés, qui sont à notre sens inhérentes à toute formation d'enseignants de langues dès lors que l'on se place dans un contexte interculturel, ne sont que des motivations de plus pour perfectionner le dispositif en donnant pleinement la parole aux enseignants chinois pour tenter de les comprendre davantage, car « *apprendre de leur voix quelles sont les questions qu'ils se posent, les problèmes qu'ils doivent résoudre dans leur pratique quotidienne, leur jugement sur la formation reçue et leurs attentes vis-à-vis de la formation souhaitée* » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 11) permettra de construire un dispositif de formation respectueux de la culture d'E/A des enseignants. Placer les enseignants au cœur du dispositif sera la seule voie possible pour élaborer des contenus et modalités de formation qui répondent pleinement aux besoins des bénéficiaires des actions de la coopération française puisque « *penser les formations [...] de manière uniforme, homogène ou généralisante n'est plus d'actualité. Quels que soient les lieux où elles sont à concevoir, certaines questions structurelles resteront récurrentes : comment rendre la formation contextuelle opératoire, avec quels types d'acteurs, selon quelles prescriptions didactiques ?* » (Weber, 2007 : 14-24).

5. Conclusion de la première partie

Cette première partie nous a permis d'analyser le contexte en abordant différents aspects du monde chinois : aspects socio-économiques, politiques, éducatifs et linguistiques. En dernière instance, nous avons recentré l'analyse sur la formation des enseignants de FLE en Chine. Cette partie a permis de faire un état des lieux de la formation initiale et continue tout en insistant sur le dispositif de formation continue mis en place par le SCPFJF ; dispositif qu'il s'agit d'améliorer en prenant pleinement acte des besoins des enseignants et des problèmes quotidiens qui se posent sur leur terrain.

2^{ème} partie : Cadre théorique de l'enquête

1. Fondements liminaires du cadre théorique

Les repères donnés dans la première partie de ce travail ont permis de mettre au jour certains points saillants du contexte chinois qui sont aussi des garde-fous pour l'enquête, car « c'est avec ce regard porté vers le fonctionnement réel des sociétés [...] que l'on parvient le mieux à gérer l'insertion d'une langue étrangère et donc son enseignement dans un contexte donné » (Hebrard, 1988 : 111-127 in Lehmann, 1988 : 123), mais aussi la formation des enseignants. Toutefois, ces réalités socioculturelles constitutives d'un fonds éducatif commun en Chine doivent être replacées dans une perspective plus globale : celle du débat théorique de l'E/A des langues.

Avant de s'attacher à décrire les concepts de culture d'E/A du FLE et de formation, il semble utile de rappeler les grands buts de l'apprentissage et de l'enseignement afin de montrer que toute formation opère nécessairement une centration sur l'enseignant tout en oeuvrant à l'amélioration du processus conjoint d'E/A. En effet, la centration sur l'apprenant opérée par les approches communicatives en FLE, permet paradoxalement, en termes de formation, de se recentrer sur l'enseignant. Cette centration sur les apprenants et donc sur l'apprentissage est « l'indicateur des priorités de l'action de l'enseignant » (Develay, 1996 : 56) et c'est « pour respecter l'apprenant et développer son autonomie qu'il est nécessaire de concentrer l'attention sur l'enseignant » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 9).

Sans mentionner les contenus ou objectifs précis d'un apprentissage dans un contexte donné, il est possible d'affirmer que l'enseignant de langue aujourd'hui n'a plus l'image d'un maître sévère qui exige de ses élèves un apprentissage par cœur de la conjugaison ou des règles de grammaire. Depuis le milieu des années 70 au moins, il est communément admis que le rôle de l'enseignant est celui d'un animateur qui coordonne les interactions, fait circuler la parole, donne à réfléchir. Il « est ainsi pour l'élève un médiateur de savoir, un facilitateur des

apprentissages, trouvant sa compétence dans sa capacité à inventer des situations d'apprentissage/enseignement. » (Develay, 1996 : 56). Mais cette capacité créative ne peut se réaliser sans un minimum de pré-requis formatifs.

1.1. L'enseignant au cœur du questionnement

Le nouveau dispositif de formation continue décrit plus haut (PPFC) implique un questionnement autour de l'enseignant chinois de français. Cette enquête placera au cœur du débat l'enseignant de français des universités chinoises et sa culture d'E/A du FLE, car d'après le contexte chinois :

- L'enseignant est une figure fondamentale dans la société chinoise : nous avons vu qu'il occupe depuis toujours un rôle déterminant en Chine. Depuis Confucius, il a le devoir d'éduquer les hommes en leur apportant connaissances et éducation morale. Mais dans un système éducatif en pleine réforme et qui est l'un des enjeux politiques fondamentaux pour le gouvernement chinois, nous avons également vu que l'enseignant est chargé d'éduquer l'enfant unique de la famille et de lui offrir un avenir prometteur¹¹⁵ tout autant que de former les élites du pays pour œuvrer à la modernisation du pays. Il appartient à un corps de métier hautement respecté et est par conséquent soumis à des pressions sociales très fortes car pour le gouvernement, « il s'agit de doter la Chine d'un dispositif adapté à la modernisation du pays et au développement de la concurrence internationale » (Dubois et Leloup, 2006a : en ligne).

¹¹⁵ D'après une enquête qui a débuté en novembre 2005 (réalisée par le Centre de recherches sur les jeunes et adolescents chinois), les élèves chinois aspirent à la réussite sociale grâce à une éducation de qualité. L'enquête montre que « *la Chine fait grand cas depuis toujours de l'éducation [...] et la plupart des élèves chinois [...] sont imprégnés du sens du devoir envers leur maître. [Les enseignants] possèdent un haut niveau du sens de la responsabilité pour accomplir les missions auxquelles ils sont assignés.* » (Quotidien du Peuple, 2006b : en ligne).

- L'enseignant de FLE, comme nous l'avons mentionné précédemment, ne bénéficie d'aucune formation pédagogique¹¹⁶ réelle en début de carrière. Pourtant, l'enseignement des langues étrangères se développe de plus en plus, et particulièrement le français, relativement apprécié sur le marché de l'emploi. Aussi, les enseignants de langues étrangères, en tant qu'enseignants, sont-ils également soumis à des pressions sociales très fortes. Dans une société qui s'ouvre actuellement sur le monde extérieur (que l'on pense à la place de la Chine comme 3^{ème} importateur et exportateur mondial de biens), une société en pleine évolution, ils ont un rôle fondamental à jouer. D'après Saillard et alii (2006 : 3) « *la Chine est désormais une puissance incontournable [et] il en découle que la question de l'enseignement des langues étrangères est désormais cruciale pour la société chinoise actuelle* ». Soulignons par ailleurs que l'importance des langues étrangères en Chine relève d'une dynamique sociétale et éducative mondiale en plein essor créée « *sous l'impulsion des dispositifs internationaux de politique linguistique, de circulation des biens, des personnes et des services* » (Weber, 2007 : 14-24).

De plus, d'une manière générale, la recherche actuelle dans le domaine de l'éducation montre que plusieurs facteurs contribuent à placer l'enseignant comme personne à part entière au cœur de la réflexion didactique (Cambra Giné, 2003 : 204-205) :

- Les recherches ethnographiques en éducation se focalisent de plus en plus sur l'enseignant. Elles cherchent à interpréter leurs actions et définir le rôle central de ces acteurs dans des cultures

¹¹⁶ Rappelons que la formation initiale de l'enseignant chinois de FLE est académique (axée sur la maîtrise des faits linguistiques) et pseudo-professionnelle et/ou pseudo-pédagogique dans la mesure où cette formation proposée par les municipalités ne répond pas aux besoins spécifiques de l'enseignant de FLE.

éducatives réputées complexes. De tels objectifs obligent à donner la parole aux enseignants à travers des études de cas (analyse du travail quotidien, des histoires personnelles, des parcours professionnels des enseignants) tout en restituant leurs logiques d'acteurs et leur influence sur les politiques éducatives.

- Le développement de la psychologie cognitive et sociale conduit les chercheurs à « comprendre les relations entre la connaissance et la pratique » d'une part, mais aussi à placer le concept de représentation sociale au cœur des études sur les pratiques enseignantes. Or, les représentations ne se comprennent que si l'on oriente son regard sur un ou des individus appartenant à un même groupe social.
- L'évolution des modèles de formation (qui se sont éloignés des modèles de formation axés sur un entraînement méthodologique) et « la reconnaissance de plus en plus étendue de la nature professionnelle de l'agir enseignant » ont abouti à mettre en relation savoirs théoriques et savoirs pratiques (issus de l'expérience au sens large, i.e des expériences faites depuis l'enfance) afin de favoriser des innovations pertinentes dans un contexte donné.

L'enquête laissera pleinement la parole à l'enseignant en formation, car la formation est avant tout « *le terrain privilégié de la rencontre : rencontre entre théorie et pratique, entre chercheurs et enseignants [et] ce rapport dialectique entre les attentes des enseignants et les recherches des spécialistes du domaine doit, [...] se fonder sur une analyse approfondie de la réalité et non reposer sur une vision extérieure de ce que seraient les enseignants (ou de ce qu'ils devraient être)* » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 13).

Ce principe méthodologique est d'autant plus important dans le contexte de la coopération bilatérale que l'E/A des langues étrangères est un lieu « *où la culture est présente au cœur même des contenus d'enseignement et où l'héritage*

historique, la tradition, les représentations de l' 'autre' et l'idéologie dominante influencent tout particulièrement le statut de la discipline, les styles d'apprentissage et la motivation des apprenants » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 11).

Dans un premier temps, la formation des enseignants de FLE peut être définie de manière concise comme un « *processus de transformation conjointe des idées (croyances, convictions, représentations, valeurs, savoirs), savoir-faire (procédés, méthodes, techniques, démarches, approches) et savoir-être (attitudes, comportements) mis en œuvre dans l'enseignement (formation à l'enseignement) et dans l'apprentissage (formation à l'apprentissage).* » (Galisson et Puren, 1999 : 120). Cette définition va faire l'objet d'un approfondissement conceptuel tout en étant confrontée à celle de culture d'E/A. Toutefois, on ne pourra penser la formation sans comprendre ce que signifie, d'une manière générale, un apprentissage réussi, but ultime de l'enseignement, mais aussi ce que recouvre l'acte d'enseigner.

1.2. Que signifie apprendre ?

Former un enseignant n'a de sens que si l'on comprend à quel type d'enseignement il se destine, c'est-à-dire quels apprentissages l'enseignant devra mettre en œuvre pour faciliter l'acquisition des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre chez l'apprenant. Mais l'apprentissage pour l'apprenant ne commence pas à l'école. « Il s'enracine dans des situations diverses, antérieures à l'école, situations qui ont donné naissance aux représentations que le sujet véhicule, à sa théorie personnelle du monde » (Develay, 1996 : 18). Ainsi, l'enseignant travaille à partir des représentations naïves de l'apprenant : il doit « les déstabiliser au moyen de conflits sociocognitifs et [...] les faire évoluer vers des représentations progressivement plus scientifiques » (Cavalli, 2007 : 126-135).

L'E/A du FLE mettra en jeu des compétences spécifiques (tout comme, par exemple, l'E/A des mathématiques ou de la philosophie), mais d'une manière

générale, nous retiendrons comme pertinentes trois caractéristiques transversales à tout apprentissage (Develay, 1996 : 25) :

- « Apprendre, c'est trouver du sens dans une situation d'enseignement ». En effet, si une situation d'enseignement ne fait pas sens pour un apprenant, comment le désir d'apprendre et la motivation peuvent-ils naître ?
- « Apprendre, c'est maîtriser une habileté ». Le terme habileté est à prendre ici dans un sens très large. Il recouvre la capacité à mobiliser les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre dans des situations nouvelles.
- « Apprendre, c'est créer des ponts cognitifs entre des éléments de savoirs isolés », car tout apprentissage réussi doit permettre à l'apprenant d'établir des liens entre différents aspects du savoir pour enrichir son capital culturel.

La question du sens est fondamentale mais très complexe, car elle ouvre sur des dimensions difficilement contrôlables, celles du désir et de la motivation, points sur lesquels tout enseignant butte à un moment ou à un autre de sa carrière. Cependant, l'enseignant doit les prendre en compte afin de se positionner en véritable professionnel des apprentissages.

1.3. Que signifie enseigner ?

L'enseignant est un médiateur, un facilitateur des apprentissages. Il est non seulement un spécialiste de l'enseignement, mais également de l'apprentissage, ce qui le distingue par exemple des parents et de leur rôle d'éducateur au sein de la structure familiale, car « tous les parents se considèrent spontanément comme des enseignants potentiels [mais] il est moins certain qu'ils se vivent comme des spécialistes des apprentissages scolaires » (Develay, 1996 : 56). Si apprendre c'est

percevoir du sens dans une situation d'E/A, maîtriser des compétences complexes et créer des ponts cognitifs alors cela relève des compétences d'un enseignant.

Contrairement aux réflexes éducatifs parentaux qui s'acquièrent de manière naturelle par transmission culturelle, enseigner s'apprend par le biais d'un apprentissage non naturel¹¹⁷ et c'est ce qui permet de différencier un enseignant véritablement professionnel de n'importe quel autre éducateur. Si la finalité de tout enseignement est d'éduquer, toute éducation n'est pas nécessairement une situation d'E/A.

Ainsi, en tant que spécialiste de situations d'E/A originales qui sont à inventer sans cesse, quelles sont les compétences à développer chez l'enseignant en formation ? Comment, dans le cadre de la présente enquête, penser une formation pour les enseignants de FLE des universités chinoises qui prenne pleinement acte de leur situation éducative ? Les solutions sont à chercher en grande partie du côté des enseignants eux-mêmes.

Toutefois, ces solutions ne pourront être proposées qu'en basculant du champ de la didactique du FLE (champ auquel nous faisons référence, plus ou moins consciemment à notre arrivée en poste) à celui de la DLC afin de conceptualiser les données qui seront recueillies sur le terrain pour répondre aux problèmes. En somme, la DLC, en tant que discipline d'intervention, représente un cadre théorique pertinent pour construire et penser des actions communes de formation à l'E/A du FLE à l'étranger.

2. La Didactique des Langues-Cultures : un cadre théorique pertinent pour intervenir en politique linguistique éducative

Pour répondre à un problème aussi complexe que celui de la formation d'enseignants dans le contexte de la coopération bilatérale en Chine, il nous a semblé nécessaire de donner des indications aussi précises que possible sur le contexte (cf. 1^{ère} partie) afin d'éviter les discours stéréotypés, car il est très facile de tomber dans le cliché lorsque l'on traite d'un micro-phénomène dans un pays

¹¹⁷ Nous récusons en effet l'idée que l'enseignement serait une capacité innée, un don réservé à une certaine catégorie de personnes.

qui a la taille d'un continent. Nous espérons avoir pu éviter cet écueil pour pouvoir à présent replacer la question de la formation des enseignants chinois dans un cadre théorique susceptible d'orienter la phase d'enquête sur le terrain.

Construire un cadre théorique consiste à « *procéder à une analyse spéculative, à la fois conceptuelle, critique et inférentielle, de la 'littérature' couvrant le domaine de recherche. Cette analyse a pour but de formuler une hypothèse qui sera opérationnalisée [...] puis mise à l'épreuve* » (Van Der Maren, 2004 : 368). Ainsi, si cette enquête se fixe pour objectifs la compréhension et l'analyse de la culture d'E/A du FLE à l'université chinoise afin de construire, dans un second temps, des stratégies d'action de formation continue qui répondent aux besoins et attentes du public (et ce dans le cadre particulier de la coopération bilatérale), il nous semble pertinent de partir du cadre théorique de la DLC, plus englobant que la seule didactique du FLE ou de la didactique scolaire des langues étrangères. Elle permet sans doute plus de passages entre les didactiques des langues en évitant ainsi les particularismes, car « *elle (la DLC) contient en germe l'idée d'une didactique des langues vivantes étrangères certes unique, mais capable d'accueillir et de théoriser en son sein les effets de différences réelles entre les situations – au sens le plus large – de chaque langue et de chaque culture, dans diverses conditions d'apprentissage.* » (Candelier et Dabène, 1988 : 23-30 in Lehmann, 1988 : 30).

Le rôle des agents du MAE, n'est pas, il est vrai, de faire de la recherche, mais ils ont besoin « *de disposer des instruments conceptuels [leur] permettant d'analyser un ensemble social, c'est-à-dire de s'y repérer de manière ni aléatoire ni subjective. [Les agents du MAE doivent disposer] d'une compétence méthodologique [...] au sens instrumental du terme : capacité de repérer l'organisation d'un ensemble social et ses modes de fonctionnement, capacité de classer opératoirement les phénomènes sociaux* » (Porcher, 1987 : 11).

Ainsi, dès que l'on se trouve dans un processus d'intervention en politique linguistique éducative, la DLC prend tout son sens et a un rôle d'autant plus capital à jouer qu'elle permet d'éclairer des situations éducatives complexes grâce aux concepts pertinents et opératoires qu'elle a su mettre au jour au cours de l'histoire de sa constitution, une constitution probablement encore en cours de

réalisation¹¹⁸. Malheureusement, « tout semble se passer comme si les politiques linguistiques relevaient de macro-phénomènes dans lesquels les choix didactiques n'interviennent que de façon secondaire. » (Hebrard, 1988 : 111-127 in Lehmann, 1988 : 111).

Pour comprendre le rôle de la DLC dans les interventions en politique linguistique éducative, un détour par l'histoire de sa constitution permettra de montrer comment elle peut être la base d'actions adaptées à un contexte local d'E/A du français en même temps qu'un cadre théorique fécond pour cette enquête. La DLC permet en effet de penser la formation dans toute sa complexité, évitant ainsi l'imposition de logiques didactiques qui ne conviendraient pas au contexte chinois.

2.1. Rappel historique de la constitution de la Didactique des Langues-Cultures

Pendant longtemps, la DLC a été « prise dans le dilemme [...] entre la volonté d'affirmer son autonomie et le désir d'acquérir une légitimité scientifique » (Roulet, 1998 : 49-56 in Lehmann, 1988 : 49). Dans les années 50 à 60, la DLC s'est rangée sous la bannière de la linguistique qui jouissait à cette époque d'un crédit scientifique suffisamment institutionnalisé pour lui permettre d'acquérir ses lettres de noblesse. Elle a donc existé, en ses débuts, sous l'appellation de linguistique appliquée (LA), entendons par là, appliquée à l'E/A des langues. Besse (1985 : 10) considère que, pour l'époque, cette dénomination « *présent[ait] l'avantage de rattacher explicitement une discipline qui se cherch[ait] encore à une discipline reconnue, d'un point de vue scientifique et institutionnel, et dont l'objet (l'étude du langage et des langues) est, d'évidence, au centre de tout enseignement/apprentissage d'une langue. Mais elle a[vait] l'inconvénient de ne pas lui reconnaître une démarche propre, une autonomie méthodologique* ».

¹¹⁸ Le manque de reconnaissance de la discipline dans le système éducatif français montre bien cet aspect de construction perpétuelle.

Dès les années 70, la centration sur les besoins des apprenants et les différents types de publics, amenèrent les chercheurs à faire référence à un cadre pluridisciplinaire : il ne s'agissait plus seulement de s'appuyer sur la linguistique distributionnelle, mais également sur d'autres disciplines de référence qui permettraient de prendre en compte la diversité des publics (anthropologie, sociologie, sémiologie, littérature, sciences du langage...). En effet, petit à petit, les didacticiens se sont aperçus que « *les résultats obtenus sous cette couverture scientifique non seulement étaient peu convaincants du point de vue pratique, mais ne répondaient guère à des exigences élémentaires de la science, telles que celles de la falsifiabilité et de la cumulativité du savoir [aboutissant] souvent à des aberrations dans les pratiques pédagogiques* » (Roulet, 1998 : 49-56 in Lehmann, 1988 : 50).

Ce moment charnière a marqué le passage de la LA à la didactique des langues (DL). En quelque sorte, le LA a fini par se diluer dans la DL, la linguistique n'étant qu'une théorie de référence parmi d'autres. A cette époque, la DL a donc dû s'interroger sur le « comment enseigner » et plus seulement sur le « quoi enseigner » dont les contenus étaient pré-déterminés par la linguistique.

Diversité des publics oblige, le champ de la didactique s'est fractionné en plusieurs didactiques (du FLE, du Français Langue Seconde, du Français Langue Maternelle), mais un pas est à nouveau franchi dans les années 80 avec l'élargissement de la DL à la culture. La constitution de la DLC comme discipline autonome, interventionniste et non applicationniste permet alors de disposer d'un cadre descripteur commun évitant l'éclatement de la discipline et favorisant les transversalités entre les différentes didactiques.

Jusque là, la LA et la DL avaient fondé leur scientificité sur des disciplines de référence connexes et extérieures proposant une « décontextualisation calculée du réel » (Galisson et Puren, 1999 : 78). Le passage des théories scientifiques de référence à l'univers concret de la classe ne s'effectuait que par transferts, c'est-à-dire par une application de la théorie à la pratique. Une telle configuration théorique a (parfois) malheureusement poussé les décideurs agissant dans le domaine de la diffusion des langues étrangères, à appliquer des méthodologies constituées dans des pays qui n'étaient pas dans une situation éducative

permettant un changement aussi radical et une innovation aussi forte. En d'autres termes, la DL est restée enfermée dans des théories qui ne lui ont pas permis de conceptualiser les données éducatives observables pour construire des politiques linguistiques éducatives basées sur la logique sociale des acteurs locaux engagés dans un système éducatif particulier.

Dans le cadre de cette enquête, on retiendra comme cadre théorique la DLC, car celle-ci a le mérite de proposer une théorisation faite de l'intérieur avec son propre appareil conceptuel. De la comparaison des différentes disciplines d'intervention (LA, DL et DLC) proposée par Galisson et Puren (cf. Annexe K), on retiendra que la DLC laisse une place importante au contexte, ce qui en fait une discipline capable d'assumer des situations d'E/A réputées comme complexes. Par ailleurs, cette contextualisation permet de lutter contre le réductionnisme et le déterminisme d'une épistémologie néopositiviste¹¹⁹ en partant de l'observation d'une situation éducative. Par conséquent, la confrontation de la DLC avec « les politiques linguistiques relève de la stricte nécessité méthodologique » (Hebrard, 1988 : 111-127 in Lehmann, 1988 : 113)

En effet, la prise en compte du contexte oblige à s'appuyer sur des sources diverses par l'observation de terrain (et non plus sur des théories de référence qui viendraient donner des solutions construites *a priori*). Le chercheur, mais aussi les acteurs de toute politique linguistique, doivent conceptualiser en contexte pour proposer une théorisation interne qui répond au problème envisagé afin « d'évaluer ce qui est faisable et ce qui ne l'est pas, dans telle ou telle situation, de construire les bases d'une didactique du possible et de l'utile, et d'éviter, au passage de graves erreurs...d'exportation » (Galisson, 1988 : 57-70 in Lehmann, 1988 : 69), car « le planificateur ne peut bousculer les systèmes scolaires et les rendre aptes à n'importe quelle politique » (Hebrard, 1988 : 111-127 in Lehmann, 1988 : 112). C'est, finalement, « cet ancrage dans les pratiques d'enseignement/apprentissage [qui] constitue une condition nécessaire de la

¹¹⁹ Le néopositivisme s'apparente à un scientisme dans le sens où cette théorie considère que la science peut tout expliquer. Le modèle scientifique sous-jacent est celui de la physique, science dite pure. Le néopositivisme radicalise en quelque sorte le cartésianisme en conférant à la raison le pouvoir de calculer le réel, de le rendre parfaitement intelligible. Pour le néopositivisme, les sciences humaines ne seraient pas des sciences dans la mesure où elles comportent des réalités indémonstrables par les méthodes de la science « positive » (Dépelteau, 2000 : 8-12).

reconnaissance de la spécificité et de l'autonomie [de la DLC] » (Roulet, 1998 : 49-56 citant Richterich in Lehmann, 1988 : 53). Mais comment observer les situations éducatives ? Selon quels axes scientifiques de travail et avec quels outils conceptuels ?

2.2. Cadre scientifique de la Didactique des Langues-Cultures

2.2.1. Les grands axes de recherche en Didactique des Langues-Cultures

L'histoire de la constitution de la DLC est également l'histoire de son accès au statut de science. Affirmer cela c'est récuser la distinction entre sciences dures (physique, mathématiques, chimie, etc.) et les sciences dites « molles », c'est-à-dire les sciences humaines. Certains chercheurs et épistémologues « doutent ou renient carrément la scientificité des sciences humaines » parce qu'en sciences humaines il « n'existe pas de consensus théoriques et méthodologiques entre les membres de la communauté scientifique » (Dépelteau, 2000 : 15-17), c'est-à-dire de paradigmes. En effet, il n'existe que des quasi-paradigmes, car en sciences humaines « les vraies recherches conservent toujours une part d'indétermination, d'imprécision et d'improvisation [qui] s'avère présentement incontournable car elle dérive des débats épistémologiques, méthodologiques et théoriques » (Dépelteau, 2000 : 14).

La DLC fait partie des sciences humaines car les situations éducatives mettent avant tout en jeu des hommes et, comme dans toutes les autres sciences humaines, la terminologie ne fait pas consensus. Toutefois, s'il s'agit de conceptualiser des données à partir des observations de terrain en proposant une théorisation interne qui est élaborée par les acteurs où se pose le problème, la DLC a besoin de définir un cadre scientifique dans lequel sont mis en œuvre de grands axes de recherche.

Contrairement à la terminologie qui reste parfois flottante, ces grands axes de recherche font relativement consensus au sein de la communauté scientifique des didacticiens. Puren a d'ailleurs dégagé (2003 : 121-126) six grandes approches dans ce qu'il nomme approche comparatiste et qui est « *devenue* (selon

lui) *indispensable pour constituer, entre tous les terrains d'enseignement, de recherche et de formation en français langue étrangère répartis dans le monde entier, un domaine de réflexion commune conçu dans une perspective moderne d'échanges égalitaires et de développement durable* ». Ces six grandes approches s'appuient très largement sur les méthodes actuelles de recherche en sciences humaines et constituent pour cette enquête des pistes méthodologiques pour recueillir les données observables :

- Une approche compréhensive : il s'agit en effet de se centrer sur les acteurs. Cette approche semble assez proche des principes de l'ethnométhodologie selon lesquels les acteurs sont capables de rendre compte (par le langage ordinaire) de leurs pratiques pour organiser leur monde social. Les acteurs ont une capacité réflexive et interprétative : il s'agit d'une connaissance pratique régie par une logique de sens commun, une sociologie profane de l'acteur social qui, selon la formule de Garfinkel n'est pas un « idiot culturel » (Coulon, 2002 : 48). Dans le cadre de cette enquête, une telle approche permet de donner pleinement la parole à l'enseignant qui construit du sens à travers son discours et révèle à l'enquêteur la logique de son univers, de sa culture d'E/A, données incompréhensibles et sans doute insaisissables pour quelqu'un qui n'appartient pas au même monde socioculturel (ici l'enquêteur).
- Une approche environmentaliste : la contextualisation est nécessaire au projet de la DLC. Les acteurs sont engagés dans un environnement qui les détermine et qu'ils déterminent en retour. Ils définissent donc en permanence les institutions dans lesquelles ils vivent : le monde social est un processus produit par une dialectique entre le contexte et les pratiques. Selon les ethnométhodologues, le monde social est *accountable*, c'est-à-dire qu'il est disponible, descriptible, intelligible, rapportable et analysable (Coulon, 2002 : 39). Cette descriptibilité se révèle

dans les actions pratiques des acteurs. Les actions sont interprétées en regard d'un contexte et à son tour, le contexte est compris à travers les actions. Autrement dit, il n'y a pas de contexte sans actions, mais ces actions ne pourraient se construire sans un référent socialement partagé. Dans cette enquête la compréhension des pratiques de classe sera fondamentale car elle permettra de rendre intelligibles ces pratiques, mais également de rendre compte de la dialectique qui existe entre le milieu institutionnel chinois et les pratiques des enseignants tout en permettant de relativiser les pratiques (il n'y a pas de mauvaises pratiques, seulement des pratiques différentes qui s'inscrivent dans un contexte particulier).

- Une approche qualitative : si le projet de toute formation est d'aider les enseignants à devenir plus autonomes pour permettre aux apprenants de devenir également plus autonomes, alors ce sont les acteurs de terrain qui doivent proposer une conceptualisation à partir de leurs situations-problèmes et de leurs pratiques. C'est pourquoi la DLC s'appuie sur une analyse qualitative des données recueillies sur le terrain par questionnaires, observations de classe, études de documents écrits, entretiens, etc. Le cadre méthodologique permettra cependant d'opérer un choix dans ces techniques de recueil des données observables, choix qui correspondra aux réalités du terrain chinois.
- Une approche pragmatiste : la DLC refuse une conception néopositiviste de la connaissance qui serait une image tronquée de la réalité et s'affirmerait au final comme une vérité 'absolue'. Il s'agit plutôt de se confronter à la réalité en recherchant le pertinent et l'efficace dans une situation particulière et non une vérité qui serait transversale à plusieurs situations. Cette approche est importante pour la présente enquête, car elle est garante d'une réponse adéquate aux besoins

réels des bénéficiaires des actions de la coopération française tout en se gardant de prétendre détenir une vérité absolue valable dans toutes les situations.

- Une approche complexe : la didactique est par nature complexe puisque l'environnement qu'elle doit appréhender est hétérogène et les acteurs sont affectivement, culturellement, socialement, historiquement, etc. marqués au niveau de leur subjectivité et de leurs pratiques. Dans la première partie de ce travail, nous avons essayé de mettre en évidence cette complexité en mettant en relief des traits économiques, politiques, culturels, etc. propres à la Chine. Mais l'enquête demeurerait inachevée si elle en restait là. La complexité se retrouve surtout lorsque l'on se recentre sur la personne et donc ici, sur les enseignants chinois et de leurs pratiques. Cette dimension est donc importante pour la suite du travail.
- Une approche constructiviste : l'E/A d'une langue étrangère est un processus cognitif fait de constructions et déconstructions permanentes. Les méthodologies produites dans un contexte particulier et les traditions d'enseignement relèvent de la même approche. Étudier les pratiques de classe d'un groupe social c'est donc également essayer de mettre à jour ces mécanismes de construction et de déconstruction. Dans cette enquête, ce point servira plus particulièrement à faire apparaître les logiques didactiques afin de faire ressortir la structure et les contenus de la méthodologie à l'œuvre dans les classes, les manuels et les programmes.

Les axes de recherche mis en avant par Puren permettent de montrer que la DLC s'est petit à petit dotée de moyens scientifiques pour fonder son discours et sa légitimité. Mais selon quelles perspectives la DLC se déploie-t-elle pour appréhender le réel ?

2.2.2. Les perspectives scientifiques de la Didactique des Langues-Cultures

La DLC étudie différents domaines, tous interreliés dans la réalité. Cependant, toute science a besoin de délimiter des pans de réalité, des micro-univers à l'intérieur desquels elle trouve ses objets d'étude. La DLC adopte d'après Puren (2002 : 321-337) trois perspectives qui permettent de décomposer l'ensemble complexe des situations éducatives pour les rendre intelligibles :

- une perspective méthodologique qui correspond globalement à tout ce qui peut se passer dans le cadre concret de la classe : techniques de classe, interactions verbales, manuels, programmes, méthodes employées par un enseignant pour atteindre un objectif, etc. ;
- une perspective didactique qui permet de comparer les différentes méthodologies et situations éducatives ;
- une perspective didactologique qui fixe le cadre scientifique, déontologique et idéologique de la DLC.

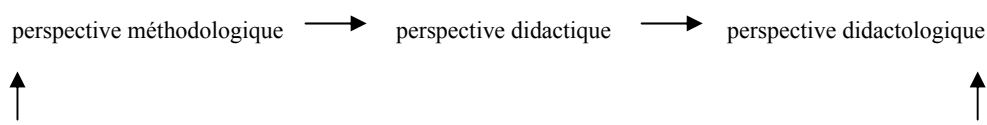
Le niveau didactologique est le niveau le plus abstrait de la discipline, mais il permet de fixer des garde-fous pour une discipline qui se veut interventionniste et non applicationniste. La perspective didactologique recouvre ainsi trois domaines méta-didactiques particuliers :

- L'épistémologie : on considère que la didactique doit partir d'une épistémologie pragmatiste pour fonder ses propres modèles de référence qui restent internes à la discipline (cf. les grands axes de recherche délimités plus haut).
- La déontologie : il s'agit d'une éthique professionnelle qui touche aux valeurs des cultures en présence dans le processus d'E/A. Cela est nécessaire, particulièrement dans une intervention en politique linguistique éducative à l'étranger.

- L'idéologie : il s'agit d'un système cohérent d'idées qui produisent des effets conscients et inconscients. Les représentations qu'un concepteur a d'une langue étrangère ou d'une culture, les politiques linguistiques élaborées localement ou par des instances extérieures et enfin les cultures, relèvent (en partie) de l'idéologie.

Ainsi, les trois perspectives délimitées par Puren (méthodologique, didactique et didactologique) sont constitutives de la DLC et se complètent dans une logique récursive qui empêche la tentation d'un applicationnisme (Puren, 2002 : 321-337) :

FIGURE 20 : LOGIQUE RECURSIVE DES DIFFERENTES PERSPECTIVES EN DLC



Source : Christian PUREN, « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », in *Études de Linguistique Appliquée* n°126, juillet-sept. 2002.

Dans le cadre d'une intervention en politique linguistique éducative qui porte sur la formation des enseignants, s'arrêter sur une perspective strictement méthodologique reviendrait en effet à faire valoir des pratiques de classe (en général celles des formateurs) comme plus valables que d'autres (en général celles des enseignants en formation). De même, s'arrêter sur une perspective didactique reviendrait à imposer des concepts et théories de référence qui n'appartiennent pas nécessairement à l'univers conceptuel des enseignants pour des raisons souvent historiques, culturelles et sociales. Mais Puren (2002 : 321-337) met également en garde contre un applicationnisme au niveau de la perspective didactologique, car « dans le champ complexe de notre discipline, les 'hautes' considérations de politique linguistique, d'épistémologie disciplinaire ou de déontologie professionnelle ont bien entendu à se faire entendre, mais leurs auteurs n'ont de légitimité à s'y faire écouter que dans la stricte mesure où ils sont capables de les relier récursivement aux autres perspectives ».

C'est ce niveau d'analyse, au final, qui permet « la construction d'un univers de référence conceptuel permettant la description et les prises de décision d'intervention didactiques (démarche dialectique) » (Cuq, 2003 : 72). Mais l'alternance de ces trois perspectives est la condition *sine qua non* de toute intervention en politique linguistique éducative et plus précisément encore lorsqu'elle touche à la formation des enseignants. Elles seront mobilisées autant que possible dans le cadre de cette enquête.

Pour observer la culture d'E/A des enseignants chinois, ces axes de recherche et perspectives semblent tout à fait adaptés encore faut-il savoir, en dehors des discours produits par les enseignants, ce que l'on va observer. Le cadre théorique général étant celui de la DLC, il est nécessaire à présent de procéder à une mise au point terminologique et conceptuelle sur la culture d'E/A du FLE et sur la formation des enseignants afin d'enrichir ce cadre théorique.

Grâce à cette mise au point, il sera possible de passer en revue les différents concepts qui jalonneront l'enquête de terrain et qui permettront par la suite d'« établir des liens entre les conjectures théoriques et générales [...] et le monde empirique » (Dépelteau, 2000 : 176). Mais, comme le précise Dépelteau (2000 : 181), « les concepts sont des abstractions construites par le chercheur afin de nommer et de définir une réalité [...] qu'il veut observer grâce à ses sens ». Ainsi, la définition des concepts est nécessairement liée à la définition des dimensions qui constituent les traits caractéristiques d'un concept. Il est donc nécessaire de spécifier les dimensions des concepts qui interviendront dans l'enquête « pour bien [les] définir, mais aussi pour bien voir les phénomènes empiriques qu'il[s] désigne[nt] » (Dépelteau, 2000 : 186). Au besoin, les différentes composantes des dimensions seront déclinées, car « elles permettent de fractionner les dimensions complexes en plusieurs phénomènes faciles à observer lors des tests empiriques » (Dépelteau, 2000 : 187).

3. Vers une définition de la culture d'enseignement/apprentissage du FLE

Le premier concept à éclaircir est celui de culture d'E/A du FLE parce qu'il possède une multitude de dimensions elles-mêmes très complexes et enchâssées.

Nous proposerons tout d'abord une définition très large des termes *culture* et *culture éducative* afin de définir en détail le concept de *culture d'E/A du FLE* pour saisir ce qu'implique, d'après nous, l'étude d'un tel domaine.

3.1. La culture

Le terme de culture dans son sens anthropologique est défini pour la première fois en 1871 par l'anthropologue anglais Tylor comme un ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, les arts, les mœurs et la morale d'une société. Ce terme est également employé pour désigner toutes les capacités et habitudes acquises d'un homme membre d'une société (De Carlo, 1998 : 34). Une culture est donc un ensemble partagé de connaissances, de savoir-faire et de valeurs transmis historiquement et qui assurent la pérennité d'un groupe social.

Toutefois, comme l'a montré Leach (Byram, 1992 : 112), une culture comporte également des strates de significations, d'attitudes, de croyances et d'idéologies qui sont utilisées de manière différente par les groupes sociaux en présence. La culture englobe donc l'espace symbolique des acteurs qui s'exprime différemment selon les différents milieux sociaux d'une même société.

L'usage que les acteurs font de cet espace symbolique n'est donc pas fixe, mais dépend plutôt du groupe qui vit cette culture au quotidien (Byram, 1992 : 112), fondant ainsi les distinctions qui opèrent dans une société. Ainsi, la culture s'exprime au travers des comportements, des attentes, du langage des groupes sociaux en présence, etc. : à l'intérieur d'une culture entendue au sens large, il existe une multitude de micro-cultures, car « *l'hétérogénéité culturelle traverse les nationaux eux-mêmes, dans la mesure où ceux-ci, à l'intérieur de chacun d'entre eux, se définissent par leur multi-dimensionnalité culturelle. Chaque culture, en effet, y compris les cultures individuelles, est faite de subcultures variées.* » (Abdallah-Preteuille et Porcher, 2001 : 14).

3.2. La culture éducative

La culture éducative peut être considérée comme une subculture de la culture entendue au sens large, constituée d'un héritage transmis historiquement et de relations symboliques et sociales entre les partenaires éducatifs. Toutefois, la culture éducative d'un pays est une subculture très englobante qui pourrait se définir comme une macro-culture dans le réseau des micro-cultures, car elle agit sur l'ensemble des groupes sociaux et se trouve au fondement des sociétés. Selon Porcher (1995 : 36), « *chaque société est caractérisée par des manières d'enseigner et des manières d'apprendre. Il s'agit là d'héritages historiques, ou si l'on préfère, de traditions, mais aussi d'identités collectives, de façons de vivre ensemble* ».

Mais l'enchâssement des différents niveaux de culture ne s'arrête pas là puisqu'il existe des cultures professionnelles dans chaque corps de métier. Le métier d'enseignant possède sa propre culture professionnelle surplombée par sa culture éducative, elle-même emboîtée dans la culture au sens large. Toutefois, la matière scolaire enseignée et l'épistémologie de la discipline ont tendance à déterminer des cultures professionnelles à l'intérieur des différentes professions enseignantes, ce qui explique qu'à l'intérieur de la culture professionnelle des enseignants il existe une multitude de micro-cultures qui dialoguent (parfois) entre elles.

3.3. La culture d'enseignement/apprentissage du FLE

3.3.1. Essai de définition : la culture d'enseignement/apprentissage du FLE comme capital

Un enseignant de mathématiques à l'université et un enseignant de mathématiques dans le secondaire ont-ils la même culture professionnelle ? Un enseignant de FLE et un enseignant de physique possèdent-ils les mêmes référents culturels par rapport à leur profession ? S'il existe une problématique transversale, qui est celle d'enseigner/faire apprendre, il n'en demeure pas moins que la relation à la matière enseignée, à son évolution didactique et à l'épistémologie de la

discipline, la formation reçue, le public concerné, déterminent des cultures professionnelles particulières qui auront une influence dans la classe même. Tous ces paramètres ont « une grande influence sur la pensée et le travail des professeurs » (Cambra Giné, 2003 : 206). On peut donc affirmer que les enseignants de FLE possèdent une culture d'E/A faite de traditions et de symboles qui leur sont propres et qui varient selon le milieu éducatif et socioculturel dans lequel ils sont plongés. Ces traditions et symboles contribuent à « constituer la base d'expérience sur laquelle ils construisent leurs compétences » (Cambra Giné, 2003 : 206).

La culture d'E/A du FLE, parce qu'elle est incluse dans une culture éducative elle-même incluse dans une culture au sens large, s'organise d'une manière particulière et produit des effets différents en fonction de la situation éducative dans laquelle se trouvent les enseignants de FLE. Enseigne-t-on le FLE de la même manière si l'on est professeur dans une Alliance Française à Mexico et à Bangkok ? Enseigne-t-on de la même manière si l'on est professeur en Alliance Française en Chine et professeur à l'université ?

Depuis les années 70, la centration sur les besoins du public a définitivement montré que non. On peut donc penser avec Porcher (1987 : 13) que l'ensemble social constitué par les différents acteurs de l'E/A du FLE en Chine se donne à lire comme un champ¹²⁰. Quand on parle de champ, cela implique que « quelque chose unifie le champ, [...] l'organise [pour constituer] le lieu commun de tous les acteurs » (Porcher, 1987 : 13). Ce champ possède des enjeux (et par conséquent des joueurs), des acteurs et des institutions. Le champ est un ensemble social qui fonctionne selon « *une répartition de biens, irrégulièrement distribués, mais dont la circulation s'opère selon des règles non aléatoires. C'est un marché avec des capitaux, des investissements, des intérêts, des bénéfices, des transactions, des monnaies.* » (Porcher, 1987 : 16).

Le champ implique un marché et le marché consiste à répartir des capitaux. Le capital est pour Bourdieu (repris par Porcher, 1987 : 16) de trois espèces : économique (au sens propre du terme), social (institutions et personnes) et culturel

¹²⁰ Le concept de champ est à l'origine un concept bourdieusien dont Porcher se sert régulièrement pour analyser les facteurs sociaux dans l'organisation et la gestion des langues étrangères dans un contexte donné.

(biens symboliques : savoirs, éducation, etc.). Le champ conçu par Bourdieu est un espace de lutte entre les différentes strates de la société pour accéder à une position dominante par l'appropriation d'un capital jugé dominant. Le champ désigne « un ensemble de relations dissymétriques entre des positions non interchangeable engendrées par des pratiques » (Mounier, 2001 : 57). Ainsi, le champ obéit à la logique de la distinction, car tout acteur possède plus ou moins les trois capitaux.

La culture d'E/A du FLE semble pouvoir se définir comme un capital. Elle est avant tout un capital culturel (des manières d'enseigner, d'apprendre, des valeurs, des représentations, etc.), mais il s'agit aussi d'un capital social dans le sens où l'éducation ne peut se passer des institutions. Ces institutions et leurs acteurs possèdent eux-mêmes des biens économiques plus ou moins importants (une université de province a moins de moyens qu'une université pékinoise ; un professeur de français LV2 est moins bien payé qu'un professeur de LV1).

L'une des deux modalités du capital culturel est d'être incorporé, « *c'est-à-dire [que le capital culturel] a été intériorisé par l'individu au point de faire partie de son corps même, de son être, de faire partie de lui. [Il est] presque toujours [...] hérité.* » (Porcher, 1987 : 18). Ainsi, le capital culturel est aussi un capital symbolique. Cela expliquerait pourquoi il est si difficile de saisir les logiques d'enseignement et d'apprentissage dans un pays étranger, car si l'enseignant chinois de FLE possède des capitaux, les agents du MAE en possèdent également qui ne sont pas les mêmes puisque leur champ est différent. Il faut donc garder en mémoire que « les comportements de professeurs et apprenants dans les classes sont influencés par les valeurs culturelles de la communauté » (Cambra Giné, 2003 : 59).

Ce sont donc les particularités de l'E/A du FLE en Chine, c'est-à-dire les éléments culturels significatifs de l'E/A du FLE à l'université chinoise que nous voudrions essayer de cerner dans cette étude afin de conceptualiser ces données pour intervenir en politique linguistique éducative tout en dépassant les discours didactiquement corrects et universellement partagés : on peut par exemple penser à cette affirmation largement répandue 'apprendre une langue, c'est apprendre à communiquer'. Certes, mais cette affirmation ne se comprend qu'au regard de

l'évolution des méthodologies de l'E/A du FLE (et plus particulièrement avec l'approche communicative). Ainsi, jusqu'à quel point peut-on proposer d'introduire des techniques de classe communicatives dans un pays qui n'a pas suivi le même développement des langues étrangères que dans l'hexagone et qui possède des cultures différentes ? Car il faut garder à l'esprit que « *les institutions éducatives représentent, dans tous les pays, des biens symboliques forts, auxquels on ne peut pas toucher sans précautions multiples [et] l'enseignement des langues vivantes n'échappe pas à ce poids spécifique, et vouloir mettre en place des méthodologies pédagogiques universalistes est un leurre. Chaque société a ses institutions éducatives qui lui ressemblent, qu'elle produit et qui la produisent en retour.* » (Porcher, 1995 : 36-37).

Analyser la culture d'E/A du FLE à l'université chinoise permettrait donc de déceler les différences culturelles (entre la partie chinoise et la partie française) tout en évitant de stigmatiser les pratiques de l'Autre, de percevoir ses pratiques par le biais de nos stéréotypes, de notre culture éducative d'origine ou encore d'aboutir à une hiérarchisation arbitraire des pratiques de classe par l'imposition de certaines pratiques réputées universellement valides. Le but est plutôt d'aider à autonomiser les enseignants chinois dans leurs pratiques de classe, de leur faire acquérir une attitude réflexive qui leur permette de faire des choix raisonnés parmi l'éventail des méthodologies, méthodes et techniques de classe et ce, par rapport à leur propre situation éducative.

Prendre en compte la situation éducative c'est restituer l'Autre en tant que personne à part entière dans le processus des politiques linguistiques éducatives. L'Autre, dans le domaine de l'E/A du FLE, c'est d'abord celui qui diffère par ses habitudes, ses traditions d'enseignement qui relèvent d'une histoire et d'une évolution des méthodologies qui répond à des besoins sociaux, une situation éducative. Ainsi les pratiques de cet Autre (l'enseignant de français à l'université chinoise) ne se comprennent que si l'on envisage le processus éducatif dans son ensemble, c'est-à-dire comme un enseignement de quelque chose (quoi ?) par des procédés spécifiques (comment ?) et pour des apprenants (qui ?) eux-mêmes culturellement et socialement mus par la nécessité d'un besoin, d'une visée sociale dans un milieu spécifique (pour quoi ?).

3.3.2. Sens pratique et habitus

Nous avons vu qu'une culture est à la fois le produit d'une histoire et d'un milieu social, mais également le résultat d'une organisation complexe intersubjective et symbolique car les acteurs sociaux organisent les différents éléments de cette culture entre eux à travers leurs pratiques. Par ailleurs, les pratiques sociales sont le reflet de l'histoire, du passé, de la tradition mais également du moment présent.

Les enseignants de FLE sont « des acteurs sociaux, définis par la position qu'ils occupent, le rôle qu'ils tiennent, leurs capitaux et leurs habitus » (Porcher, 1995 : 40). Abdallah-Preteceille et Porcher (2001), reprennent à Bourdieu la notion d'habitus qui éclaire les relations qui existent entre les pratiques et le contexte social de référence. Cette notion se donne à lire comme une logique de la pratique engagée dialectiquement entre des structures sociales (influence du milieu et de l'histoire collective) et des structures cognitives (capacité de tout être humain à mettre en œuvre des constructions mentales, à agir librement et à s'approprier l'histoire collective). Les acteurs sociaux possèdent donc un sens pratique, car leurs actions sont adéquates à la relation de l'action avec l'histoire, mais également au moment où cette action a lieu. C'est pourquoi ces actions individuelles s'ajustent aux situations sans pour autant qu'il y ait eu concertation entre les différents acteurs.

Bourdieu explique cette coïncidence miraculeuse grâce à la notion d'habitus. L'habitus n'est pas réductible à une réponse mécaniste à des stimuli par confrontation au milieu ni à une pure construction mentale produite par le libre arbitre des acteurs sociaux. C'est, écrit Bourdieu en parodiant Chomsky, « une grammaire générative de nos comportements » (cité par Abdallah-Preteceille et Porcher, 2001 : 38). Ainsi, Bourdieu parvient à effectuer une synthèse entre deux courants de pensée qui ont particulièrement marqué l'histoire des recherches en sciences sociales occidentales : le structuralisme¹²¹ et le constructivisme¹²².

¹²¹ Pour le structuralisme, il existe des « structures objectivées que construit le sociologue dans le moment objectiviste en écartant les représentations subjectives des agents » (Bourdieu cité par Coulon, 2002 : 119).

On comprend alors que la formation de « l'habitus serait le résultat d'une sédimentation de l'histoire, c'est-à-dire concrètement de l'histoire de tous les rapports de force vécus par le passé en tant que groupe et en tant qu'individu » (Mounier, 2001 : 42-43). L'habitus issu de l'histoire collective d'une société nous marque donc profondément, car il « nous confère des habitudes, nous lègue des goûts et des attitudes, nous transmet des comportements et, surtout, des manières de classer et de hiérarchiser » (Abdallah-Preteceille et Porcher, 2001 : 38). Mais l'habitus est également vécu individuellement : « c'est une manière propre, personnelle, d'intégrer et d'interpréter les appartenances. » (Abdallah-Preteceille et Porcher, 2001 : 39). L'habitus est donc une sorte de culture locale, mais une culture qui est amnésie d'une dialectique entre histoire collective et histoire individuelle, amnésie qui produit à son tour des pratiques sociales et donc de l'histoire. L'habitus est une culture évolutive transmise par l'éducation familiale, mais aussi par l'école (capitaux hérités), qui dépend de l'action et fait évoluer l'ensemble des pratiques par un jeu circulaire.

Corrélativement, si l'habitus n'est pas acquis une fois pour toute, celui-ci peut venir à s'altérer jusqu'à devenir anormal. Dans le cas où un habitus formé par le passé entre en contact avec des actions qui ont évolué trop rapidement (révolution technologique ou politique par exemple), il se produit un décalage entre le passé et le présent qui « *devient trop important pour permettre un ajustement de l'habitus et entraîne ce que Bourdieu appelle un effet d'hysteresis qui peut être interprété comme une inadaptation des schèmes pratiques mis en œuvre dans l'action aux conditions objectives présentes de cette action* » (Mounier, 2001 : 44).

Ce couple de notions habitus/hysteresis, nous semble central dans les prises de décisions politiques qui touchent à la diffusion des langues et cultures étrangères et particulièrement dans le cadre de la formation, car les phénomènes éducatifs évoluent lentement en raison du poids de la culture éducative et du « poids des institutions » (Rivenc, 1993 : 40-44). Prendre en compte les habitus des acteurs d'un système éducatif évitera de provoquer des révolutions qui

¹²² Au contraire, pour le constructivisme, les représentations prennent le pas sur les structures si l'on veut rendre compte notamment des luttes quotidiennes, individuelles ou collectives (Coulon, 2002 : 119).

pourraient aboutir à un effet d'hysteresis et donc rendre inopérante la formation ou générer des pratiques de classe qui seraient en inadéquation avec les habitudes d'apprentissage des apprenants. Les institutions françaises qui diffusent le français à l'étranger doivent donc avoir une connaissance très pointue du terrain sur lequel elles s'engagent pour tenir compte des habitus d'E/A du FLE, i.e. de la culture d'E/A du FLE (qui sont des visions du monde, des grilles de compréhension de la réalité) afin de ne pas exporter des modèles de formation qui viendraient bouleverser totalement la structure du champ de l'enseignement du français dans le dit pays (rappelons que l'une des missions fondamentales de la coopération française est d'apporter une expertise et non de proposer des substitutions aux systèmes éducatifs en place).

Dans le domaine de la diffusion de la langue et de la culture françaises, il s'agit bien plutôt de proposer des changements pour améliorer le processus d'E/A afin de le rendre adéquats aux besoins socioculturels actuels dans un contexte donné. Autrement dit, sans une étude approfondie de cette culture d'E/A du FLE en milieu institutionnel chinois, la coopération française pourrait proposer sans s'en rendre compte des modèles didactiques désaccordés à l'habitus des enseignants et corrélativement à celui des apprenants pour créer ce que Bourdieu et Sayad ont appelé un « sabir culturel »¹²³ (Mounier, 2001 : 45). Toute stratégie d'intervention en politique linguistique éducative qui oublierait cela serait d'une part, déontologiquement intenable et d'autre part, matériellement irréalisable car elle passerait à côté de ce qui représente l'essence même de l'acte d'enseigner pour un groupe social donné. Elle manquerait tout simplement son but. S'il doit y avoir changement, ajustement des compétences des enseignants pour mieux répondre aux besoins sociaux répertoriés dans la première partie de ce travail, cela ne peut se faire que sur le terrain des enseignants engagés dans des pratiques différentes des nôtres et grâce à une réflexion commune, car tout habitus est en effet en accord avec le champ dans lequel les acteurs effectuent leurs pratiques.

La formation des enseignants doit par conséquent être conçue comme un espace de dialogue où les enseignants chinois auront la responsabilité de définir

¹²³ Cette notion de « sabir culturel » a été proposée dans le cadre d'une enquête sur le déracinement des paysans Algériens venus travailler en ville pour satisfaire l'intérêt des colons (Pierre BOURDIEU et Abdelmalek SAYAD, *Le déracinement*, Paris : Minuit, 1964).

leur univers social afin de ne pas leur imposer de l'extérieur des comportements éducatifs qui viendraient provoquer une lutte, un espace conflictuel provoqué en partie par « ces approches méthodologiques standardisées et externes envers le contexte » (Cambra Giné, 2003 : 59). Si, en quelque sorte, il y a bien toujours conflit en formation (qui passe le plus souvent par une remise en question de soi-même), nous pensons que ces effets peuvent être vécus sereinement si les deux parties prennent conscience des cultures d'E/A du FLE qui sous-tendent leurs pratiques et leur système symbolique de rapport au monde.

3.3.3. Dimensions symboliques

La culture d'E/A du FLE pourrait se définir comme un ensemble de pratiques (soutenues par des habitus), d'images, de valeurs produites par l'histoire et le milieu social, mais également par des relations entre les acteurs sociaux (les enseignants, les apprenants, les parents, etc.). Ces pratiques, images, valeurs et relations déterminent en retour le milieu social. Les enseignants possèdent donc, comme n'importe quel autre acteur social, un sens pratique qui fait que leurs actions sont adaptées à un contexte, à l'histoire. Nous avons donc beaucoup à apprendre de ces actions, car elles révèlent la logique de sens commun des enseignants analysable entre autre au travers des pratiques de classe.

Cependant, les dimensions symboliques qui marquent les contextes d'E/A des langues étrangères, dont on peut supposer qu'elles s'organisent en système¹²⁴, et qui révèlent également la logique de sens commun des acteurs, sont difficilement observables. Nonobstant cette difficulté d'observation, elle demeure centrale dans l'E/A des langues étrangères, car ces images portent « sur les relations entre soi et les autres, ceux dont on fait partie ou dont on se rapproche, aussi bien que ceux qui sont autres ou que l'on met à distance » (Moore, 2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 9). Dans le cadre de la formation des enseignants, la prise en compte des représentations est centrale puisque l'enseignant est celui qui travaille

¹²⁴ Le terme de système symbolique sera par la suite employé pour désigner les représentations, les croyances, les idéologies, les stéréotypes, etc.

à partir des représentations naïves des apprenants. L'enseignant doit avoir conscience de ses propres représentations sur l'E/A avant de pouvoir travailler sur celles de ses apprenants. De plus, « nous savons que la méthodologie adoptée par l'enseignant de langue étrangère dépend étroitement des théories implicites et inconscientes sur les (et autour des) langues » (Cavalli, 2007 : 126-135). Ces représentations sont donc des représentations de sens commun qui, comme dans tout apprentissage, doivent être déstabilisées pour évoluer. Et cela est le rôle de la formation.

Ces dimensions symboliques de la culture d'E/A comportent plusieurs aspects qui sont des notions empruntées à la psychologie sociale et à l'analyse du discours. Les représentations et les notions qui y sont attachées, ne sont pas à l'origine des concepts didactiques, mais ils circulent largement dans les travaux en DLC car ils permettent d'apporter un éclairage nouveau sur l'E/A des langues étrangères (Moore, 2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 9). Il existe en effet « *un consensus général pour considérer que les croyances des enseignants ont un effet certain sur leurs perceptions et les jugements qu'ils portent sur les différents aspects de leur travail, et que ceux-ci ont une influence sur leur comportement dans les classes* » (Cambra Giné, 2003 : 206).

Il faut noter que prendre en compte les représentations ne s'oppose par nécessairement à la théorie des capitaux de Bourdieu même si l'on sait que ce dernier a vivement critiqué la théorie des représentations. Au contraire, nous pensons que la théorie du noyau central qui sera décrite ci-dessous¹²⁵ se rapproche de la définition que Bourdieu a donné du capital symbolique comme étant hérité de la culture, du milieu social, de l'histoire, etc. et qui détermine largement nos attitudes, choix, nos goûts, notre façon de parler, etc.

Fondamentalement, nous estimons que ces deux notions peuvent être rapprochées et sont très éclairantes lorsqu'elles sont mises en regard. Si la théorie des représentations permet d'aller en profondeur dans l'analyse des mécanismes des pratiques sociales, la théorie du capital symbolique (et de l'habitus) permet de prendre conscience, dans le cadre de cette étude, des différences culturelles qui peuvent exister dans le champ de la formation continue en Chine.

¹²⁵ Théorie élaborée par Abric (2001).

3.3.3.1. Les représentations sociales

La notion de représentation désigne une réalité complexe qu'« on ne saisit parfois [qu'à travers] des éléments épars et isolés : croyances, valeurs, opinions, attitudes, stéréotypes... » (Billiez et Millet, 2001 : 31-49 in Moore, 2001 : 36). Dans le cadre de cette enquête, nous nous limiterons à préciser les notions de représentation, stéréotype, attitude et comportement car des distinctions trop fines constitueraient probablement des digressions inutiles dans le présent travail.

3.3.3.1.1. Définition et caractéristiques

Une représentation porte toujours sur un objet, concret ou abstrait, c'est pourquoi, « une représentation est toujours représentation de quelque chose pour quelqu'un. » (Abric, 2001 : 12). Elle est nécessaire à la compréhension et à la catégorisation du monde, car elle permet d'interpréter la complexité du réel bien que cette complexité ne sera jamais totalement compréhensible et accessible à l'entendement humain. Ainsi, on peut affirmer avec Moore (2001 : 7-22 in Moore, 2001 : : 10) qu'« *une représentation est toujours une approximation, une façon de découper le réel pour un groupe donné en fonction d'une pertinence donnée, qui omet les éléments dont elle n'a pas besoin, qui retient ceux qui conviennent pour les opérations (discursives ou autres) pour lesquelles elle fait sens.* »

En ce sens, les représentations sont absolument nécessaires à la vie en société. Si elles peuvent être modifiées, elles ne peuvent être supprimées car les représentations constituent un réseau de sens et de croyances partagé par un groupe social. Ainsi, contrairement à la conception de la sociologie classique qui postulait un dualisme entre l'objet et le sujet, Abric (2001 : 12) affirme qu'il n'existe aucune coupure entre le monde social et le groupe (ou l'individu) puisque les représentations permettent au groupe (ou à l'individu) d'appréhender leur univers, de fixer une sorte de cadre commun de référence pour vivre ensemble. Ce cadre commun est constitué d'un réseau de repères qui permet à l'individu de se retrouver dans son groupe social et de ne pas se sentir chez soi dans un autre groupe social.

Une représentation est toujours une représentation sociale, car « il s'agit d'une connaissance socialement élaborée et partagée qui concourt à la construction sociale de notre réalité. » (Billiez et Millet, 2001 : 31-49 in Moore, 2001 : 35). Conséquence de cette théorie, la réalité objective, qui existerait indépendamment du sujet, est une illusion puisque « *toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par l'individu ou le groupe, reconstruite dans son système cognitif, intégrée dans son système de valeurs dépendant de son histoire et du contexte social et idéologique qui l'entourne* » (Abric, 2001 : 12). C'est en fait cette réalité reconstruite par le sujet qui constitue pour lui la réalité. La représentation est donc « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références » (Abric, 2001 : 13).

Véritable consensus social qui est à la fois « produit et processus d'une activité mentale » qui réorganise le réel pour un groupe ou pour l'individu, « la représentation est un *guide pour l'action*, elle oriente les actions et les relations sociales » (Abric, 2001 : 13) générant ainsi des attitudes. Une représentation est donc à la fois cognitive (car elle possède une dimension psychologique) et sociale (parce qu'elle permet le consensus), les processus cognitifs étant toujours déterminés par des conditions sociales. Issues des conditions sociales et de l'activité mentale, tout groupe social (ou individu) vit avec des représentations sans pour autant en avoir réellement conscience. Cela explique qu'elles soient opaques, complexes et que les actions des acteurs sociaux soient en partie déterminées par elles.

Cependant, affirmer que les représentations, en tant que processus mental et historique, sont des guides pour l'action, ne revient pas à évoluer dans un univers déterministe où il y aurait une relation de cause à effet entre les représentations et le passage à l'action. En effet, bien que consensuelles, les représentations sont marquées par de fortes différences interindividuelles qui se manifestent selon Doise (cité par Abric, 2001 : 29) à travers les attitudes et comportements des acteurs sociaux. Cette double logique de constitution d'une représentation serait, selon Abric (2001 : 14), productrice de contradictions et parfois d'irrationnel.

3.3.3.1.2. Fonctions des représentations

Les représentations jouent, comme l'a montré Abric (2001 : 12-15), un rôle fondamental dans la vie en société et les pratiques des acteurs sociaux. Cet auteur a ainsi délimité quatre fonctions fondamentales des représentations :

- Une représentation, est, comme cela a été montré plus haut, une manière de catégoriser le réel. Sa première fonction est donc de **savoir**. Les représentations « *permettent aux acteurs sociaux d'acquérir des connaissances et de les intégrer dans un cadre assimilable et compréhensible pour eux, en cohérence avec leur fonctionnement cognitif et les valeurs auxquelles ils adhèrent* » (Abric, 2001 : 16). Véritable cadre de référence commun, les représentations permettent de communiquer en société.
- Si les représentations permettent de comprendre le monde, elles constituent un réseau de sens pour un groupe donné. Elles sont donc dépositaires de l'identité du groupe. Leur seconde fonction est une fonction **identitaire** qui permet au groupe de se positionner dans un champ social donné par rapport à d'autres groupes sociaux.
- Si les représentations sont des guides pour l'action sociale, la troisième fonction d'une représentation est une fonction d'**orientation**. La représentation intervient en effet, d'après Abric (2001 : 17), « dans la définition de la finalité de la situation, déterminant ainsi a priori le type de relations pertinentes pour le sujet ». La représentation d'une tâche déterminerait donc « *le type de démarche cognitive adopté par le groupe ainsi que la manière dont il se structure et communique, et cela indépendamment de la réalité 'objective' de la tâche* » (Abric, 2001 : 17).

- Les représentations ont un rôle essentiel avant même que toute action soit effectuée. Elles ont également un rôle « en aval de l'action, permettant aux acteurs d'expliquer et de justifier leurs conduites dans une situation ou à l'égard de leurs partenaires » (Abric, 2001 : 17-18). Il s'agit de la fonction **justificatrice** de la représentation.

Ces fonctions des représentations montrent à quel point il existe un dynamique sociale, des liens entre les groupes et un rapport étroit entre le groupe (ou l'individu) et le contexte social. Dynamique que, dans une intervention en politique linguistique éducative il ne s'agit pas de briser, mais plutôt de comprendre pour l'intégrer dans les dispositifs éducatifs. Cette compréhension peut être éclairée par la structure des représentations.

3.3.3.1.3. Organisation des représentations

Une représentation est un tout structuré. Elle s'organise, selon Abric (2001 : 19) autour d'un noyau central « constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification » et d'éléments périphériques. Le noyau central est « simple, concret, imagé et cohérent, il correspond également au système de valeurs auquel se réfère l'individu, c'est-à-dire qu'il porte la marque de la culture et des normes sociales ambiantes » (Abric, 2001 : 21). Ce noyau est un élément stable et évident pour l'individu, car il est associé aux valeurs, aux normes sociales, au contexte historique et idéologique : il représente le réel pour l'individu. Il évolue de manière très lente parce qu' « il joue un rôle essentiel dans la stabilité et la cohérence de la représentation » (Abric, 2001 : 28). Ce noyau central « constitue l'élément le plus stable de la représentation, celui qui en assure la pérennité dans des contextes mouvants et évolutifs », car il génère la signification des autres éléments de la représentation et il les organise (Abric, 2001 : 22).

Les éléments périphériques quant à eux, « constituent l'essentiel du contenu de la représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la

plus concrète » (Abric, 2001 : 25). Ce sont des éléments hiérarchisés, plus au moins proches du noyau central. « Ils constituent l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (Abric, 2001 : 25). En ce sens, leur détermination est beaucoup plus contextualisée et « permet une adaptation, une différenciation en fonction du vécu, une intégration des expériences quotidiennes » (Abric, 2001 : 28). Le système périphérique représente la face mouvante de la représentation en même temps qu'un bouclier qui permet d'intégrer le changement et les informations nouvelles. Le système périphérique permet donc au noyau central de conserver sa stabilité dans des contextes instables, il « constitue un élément essentiel dans le repérage de transformations en cours, il peut constituer un indicateur très fort des modifications futures de la représentation » (Abric, 2001 : 29).

3.3.3.2. Les stéréotypes

La notion de stéréotype se rattache au champ lexical des représentations sociales. Cette notion véhicule une idée de fixité qui a, dans le langage commun, une valeur relativement péjorative. Le stéréotype est en quelque sorte une représentation collective figée « qui permet des raccourcis d'intelligibilité » (Moore, 2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 16). Toutefois, il possède des aspects constructifs dans les recherches en sciences humaines, car « il schématise et catégorise et permet de se situer par rapport à des modèles préexistants pour pouvoir comprendre le monde et régler nos conduites » (Moore, 2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 14).

C'est en ce sens que le stéréotype est « une forme spécifique de verbalisation d'attitudes, caractérisé par l'accord des membres de l'endo-groupe autour de certains traits saillants, adoptés comme valides et discriminants » (Moore, 2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 14). Dans cette enquête, si l'on parvient à déceler des stéréotypes dans les discours des enseignants, cela fournira donc de précieuses indications sur « les perceptions identitaires (les auto- stéréotypes) et la cohésion [du groupe], par la comparaison avec les traits attribués à d'autres groupes (les hétéro-stéréotypes) » (Moore, 2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 14). Les

stéréotypes peuvent donc avoir leur utilité dans l'enquête, car ils pourraient révéler des tensions entre la partie chinoise et la partie française au sujet par exemple, des conceptions de l'enseignement ou de l'apprentissage. Tensions qui sont autant de manière « d'asseoir symboliquement les frontières de groupes » (Moore, 2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 14).

3.3.3.3. Les attitudes et comportements

La notion d'attitude s'articule à celle de représentation. On distingue généralement les attitudes des comportements. Les attitudes ne sont pas observables en tant que telles : elles sont d'après Moore (2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 13), « associées et évaluées par rapport aux comportements qu'elles génèrent ». Les attitudes correspondent selon Lüdi et Py (cités par Moore, 2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 13) à des schémas comportementaux constamment en relation avec l'expérience. Ces schémas servent à interpréter les situations et donc à orienter le comportement mais, quand il y a inadéquation du comportement avec la situation, ces schémas sont modifiés. Les attitudes, comme les représentations, préexistent donc aux comportements (Billiez et Millet, 2001 : 31-49 in Moore, 2001 : 36).

Ainsi, une attitude peut se définir comme « une disposition à réagir de manière favorable ou non à une classe d'objet » (Moore, 2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 13). Elle serait donc plus directement reliée aux comportements que les représentations parce qu'elle coordonne les comportements grâce à des cognitions descriptives et évaluatives (Billiez et Millet, 2001 : 31-49 in Moore, 2001 : 36). Il faut cependant souligner que les relations entre attitudes et comportements peuvent parfois être incohérentes puisque l'acteur social adapte sans cesse son comportement en fonction de la situation et de son interlocuteur pour être en accord avec lui ou au contraire se démarquer de lui (Billiez et Millet, 2001 : 31-49 in Moore, 2001 : 37).

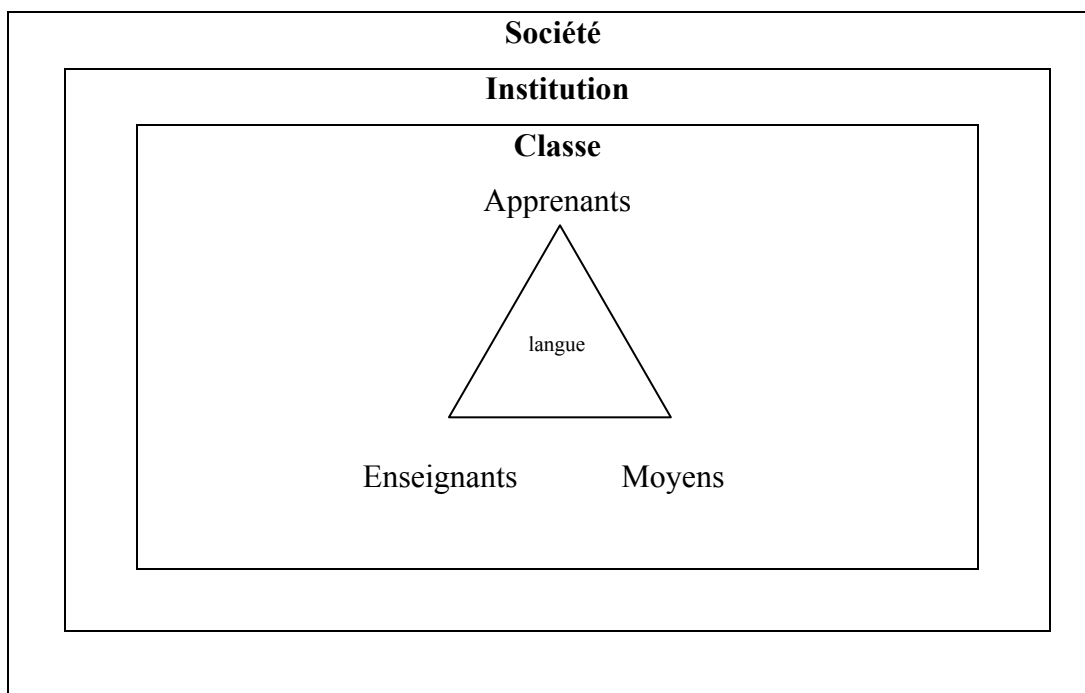
3.3.4. Essai de représentation graphique de la culture d'enseignement/apprentissage du FLE

Cette représentation graphique s'inspire de Rivenc (1993 : 40-44) et propose des aménagements tirés de la présente réflexion sur la culture d'E/A du FLE. Les cadres représentés montrent l'imbrication des différentes composantes qui influencent la culture d'E/A du FLE. Ces cadres ont donc des frontières poreuses, car tous les éléments sont interreliés, « stratifiés et emboîtés les uns dans les autres comme des poupées russes [pour faire de la culture d'E/A du FLE] un réseau complexe d'organismes qui interagissent entre eux » aboutissant à la production d'une conception écologique du contexte social (Cambra Giné, 2003 : 58-59). Dès lors, il est difficile de montrer graphiquement les relations entre ces éléments pour au moins deux raisons :

- Celle citée plus haut, à savoir qu'une telle représentation graphique laisse supposer l'existence de microcosmes enchâssés dans des macrocosmes de plus en plus vastes et complexes.
- Celle qui met en avant la nature dialogique des relations entre le micro et le macro, car les microcosmes sont construits par les actes des individus et pour cela ils s'appuient sur des phénomènes macrosociaux (Cambra Giné, 2003 : 57).

On supposera donc, sans pour autant les faire apparaître, les relations qui peuvent exister entre les différents éléments de la culture d'E/A du FLE dont nous proposons un inventaire non exhaustif en dessous du graphique (cf. Figure 21).

FIGURE 21 : CULTURE D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE



Les différentes composantes de chaque élément du graphique sont détaillées ci-dessous (de manière non exhaustive) :

- Société : organisation, culture, valeurs, place de l'éducation dans la société, place des langues étrangères dans la société¹²⁶ ...
- Institution : objectifs, programmes, recrutement et formation des enseignants, relations avec les autres institutions, moyens, manuels¹²⁷ ...
- Classe : contrat pédagogique et didactique, nature des interactions, organisation des tours de parole¹²⁸ ...
 - Moyens : contenus, démarche, matériels didactique et techniques, disposition de la salle de classe¹²⁹ ...

¹²⁶ La plupart de ces points ont été abordés dans la cartographie du terrain. Ils constituent des données essentielles pour comprendre par la suite ce qui se passe à un niveau micro.

¹²⁷ Certains aspects ont été traités dans la cartographie du terrain (recrutement des enseignants) et d'autres feront l'objet d'hypothèses qui seront testées (manuels, programmes).

¹²⁸ Ces données seront recueillies sur le terrain au moyen de différentes techniques de recherche (voir cadre méthodologique).

- Apprenant : âge, personnalité, sexe, scolarité antérieure, acquis en langue maternelle et dans les autres langues étrangères, culture source, attitudes, motivations, besoins langagiers, attentes, objectifs d'apprentissage, habitudes d'apprentissage, style d'apprentissage, capacités, représentations/stéréotypes par rapport à/au(x) l'école, la langue, l'institution, professeur, manuels¹³⁰ ...
- Enseignant : âge, personnalité, sexe, motivations, formation initiale et continue, culture source, culture professionnelle, compétences, valeurs, représentations/stéréotypes par rapport à/au(x) l'école, la langue, l'institution, l'apprenant, métier, méthodes, méthodologies, manuels, programmes, contenus¹³¹ ...

4. La formation des enseignants de langues étrangères : entre culture d'enseignement/apprentissage et innovation didactique

L'enseignant est au centre de la formation, mais « *reconnaître la centralité de l'enseignant dans la formation ne signifie pas le placer à un rang supérieur par rapport à l'apprenant, qui reste le destinataire incontesté de toute action pédagogique, mais vise à reconnaître que [...] l'innovation ne peut passer que par une profonde transformation de l'enseignant et de son rôle, une opération de mise en question, une mise en doute, une réflexion critique sur ses devoirs, ses responsabilités, ses marges de manœuvre, sa liberté et ses contraintes.* » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 9)

Toute formation implique donc un changement profond, une transformation de l'enseignant en tant que personne, mais également en tant que professionnel. La formation se situe par conséquent dans une dialectique entre culture d'E/A du

¹²⁹ Idem.

¹³⁰ Ces données ne seront pas recueillies car nous avons choisi de nous focaliser uniquement sur le côté enseignant du processus d'E/A. De plus, cela demanderait un temps considérable qu'il n'est pas possible de prendre dans le cadre du présent travail.

¹³¹ Ces aspects constitueront le cœur de l'enquête. Ils seront toutefois sélectionnés en fonction de leur pertinence (voir cadre méthodologique).

FLE et innovation didactique qu'il s'agira de définir précisément. Le premier objectif de l'enquête de terrain sera donc d'analyser la culture d'E/A du FLE à l'université chinoise pour ne pas exporter des modèles didactiques qui ne lui conviendraient et ne pas bouleverser « l'ordre social dans ses fondements [et] conduire à la destruction des deux systèmes [didactiques] en présence » (Hebrard, 1988 : 111-127 in Lehmann, 1988 : 123).

Il faut donc à présent interroger le concept de formation pour en saisir le sens et les différentes dimensions. Avant d'analyser ce concept, une précision s'impose : la formation est, pour reprendre les termes de Dabène (1994 : 193-206) « l'enfant pauvre de la didactique des langues ». Véritable point nodal de l'E/A des langues étrangères, les travaux sur la formation initiale « *ne sont pas assez nombreux tout au moins en France. On remarque par exemple que, depuis 1994¹³², exception faite d'articles ponctuels ou d'études de cas qui souvent restent dans le cadre de l'expérience individuelle, aucune revue française appartenant au champ de la recherche en didactique du FLE n'a consacré de numéro complet à la formation des futurs enseignants.* » (Causa, 2007 : 5-11)¹³³. Les travaux sur la formation continue ne sont pas plus fournis : Dabène (1994 : 193-206) ne relève que cinq articles consacrés à la formation continue des enseignants de FLE lors des dix premières années de publication de la revue le Français dans le monde (FDLM) alors même que la vocation première de la revue était la formation continue des enseignants de FLE.

Au contraire, les sciences de l'éducation ont beaucoup réfléchi à la question de la formation des enseignants. Bien que les problématiques liées à la formation d'enseignants dans le système éducatif public et celles qui sont liées à la formation d'enseignants de FLE ne soient pas exactement les mêmes parce que l'objet 'langue' possède des problématiques particulières, on peut y déceler des transversalités dont il serait dommage de se passer. Si la DLC se veut autonome,

¹³² Le FDLM/Recherches et applications en août-sept. 1992 (Lieutand Coord.) et le n°95 des Études de Linguistique Appliquée en juill.-sept. 1994 (Galisson, Puren, Germain Coord.) publiaient un numéro spécial sur la formation. Nous n'avons malheureusement pas pu nous procurer ces ouvrages pour ce travail.

¹³³ Cette citation est extraite du FDLM/Recherches et applications paru en janvier 2007 qui consacre un numéro spécial sur la formation initiale des enseignants de FLE. Il semblerait qu'à l'heure de la mondialisation, la question de la formation des enseignants de langues étrangères se repose à nouveau dans un cadre théorique renouvelé.

elle ne doit pas pour autant se replier sur elle-même, car elle deviendrait profondément stérile. Par conséquent, nous nous appuyerons d'abord sur les recherches en sciences de l'éducation afin d'alimenter la réflexion sur la formation des enseignants de FLE.

4.1. Que signifie former ?

4.1.1. Analyse lexicographique

Du point de vue de l'analyse lexicographique, Goguelin (cité par Fabre, 1994 : 20) distingue cinq acceptions du terme de *formation*. Ces définitions s'articulent autour de l'axe nature/culture :

- action par laquelle une chose se forme, est formée (exemple de la formation de l'enfant dans le ventre de la mère)
- action de former, d'organiser (exemple de la formation d'un régiment)
- manière dont une chose s'est formée (exemple de la formation des espèces)
- résultat de l'action par laquelle une chose se forme (exemple de la formation géologique d'un massif)
- résultat de l'action de former (exemple de la formation en ligne)

Ainsi, le sens général du terme *formation* remonterait, d'après Fabre, au XI^e siècle. Le sens pédagogique n'apparaîtrait dans le *Dictionnaire Larousse* de 1908 que dans la rubrique militaire pour désigner la formation et l'instruction des cadres et des servants. Il faudra attendre 1938 et l'adoption de décrets instaurant la formation professionnelle pour voir apparaître le terme dans une situation officielle, mais ce ne sera que dans les années 70 que le terme *formation* recouvrera une acception spécifiquement pédagogique.

Les dictionnaires distinguent généralement trois traits de la formation au sens pédagogique :

- le cursus, le résultat, la qualification (exemple de la formation initiale)
- le système, le plan de formation...
- le processus

Dans cette enquête, la formation sera comprise en tant que processus bien que les résultats obtenus soient susceptibles d'engendrer des adaptations du PPFC actuellement offert par les services diplomatiques français.

4.1.2. Analyse sémantique

L'analyse lexicographique permet de mettre en évidence, selon Fabre (1994 : 21-22), quatre pôles sémantiques :

- Le pôle « éduquer » : vient du latin *educare* qui signifie 'nourrir, élever des animaux'. Ce terme a probablement été enrichi par le terme *educere* qui signifie 'faire sortir'. Former impliquerait donc un développement, un dépassement de soi.
- Le pôle « enseigner » : vient du latin *insignare* qui signifie 'mettre une marque, conférer une distinction'. Ce pôle recouvre des aspects institutionnels forts puisque « *l'enseignement est une éducation intentionnelle qui s'exerce dans une institution dont les buts sont explicites, les méthodes codifiées, et qui est assurée par des professionnels.* » (Fabre, 1994 : 22). Dans cette acception, la priorité semble être donnée aux méthodes.
- Le pôle « instruire » : vient du latin *instruere* qui signifie 'insérer, bâtir, disposer, outiller'. Mais dans le champ sémantique d'instruire, on retrouve, comme le fait justement remarquer Fabre 'éclairer, informer, aviser, initier'. Instruire c'est donc « transmettre à quelqu'un de l'information qui doit être éclairante pour lui » (Fabre, 1994 : 22). Cette acception semble donc privilégier les contenus à transmettre.

- Le pôle « former » : vient du latin *formare* qui signifie ‘donner l’être, une forme’, mais aussi ‘organiser, établir’. Ce terme a donc un sens ontologique fort (que l’on pense à la Genèse où Dieu crée l’homme à son image) puisque qu’il désigne « une action profonde sur la personne impliquant une transformation de tout l’être » (Fabre, 1994 : 22). Cette action est qualifiée par l’auteur de globale parce qu’elle porte sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être.

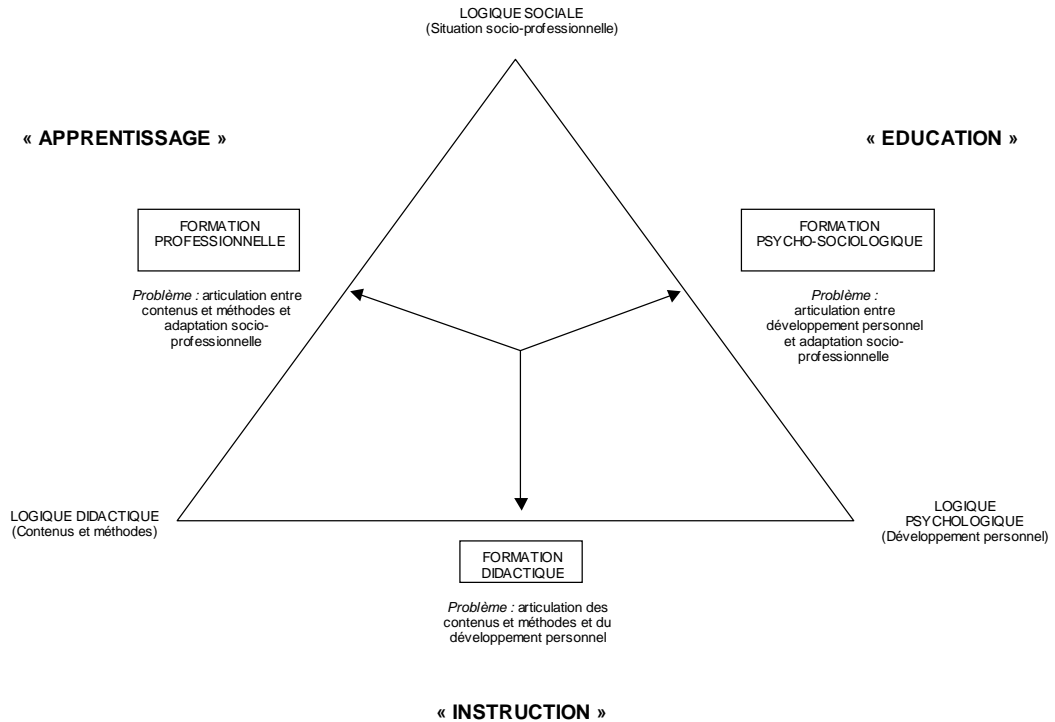
Le mot *formation* est donc un mot polysémique qui implique, et cela semble aller de soi, une transformation de la personne mais également des méthodes et des contenus. De plus, la formation recouvre un sens ontologique très fort qu’il ne faut pas perdre de vue pour éviter les aberrations pédagogiques, car la personne en formation « n’est pas de la cire malléable, de l’argile de potier aux mains d’un formateur démiurge » (Develay, 1996 : 153).

4.1.3. Le triangle de la formation

D’après Fabre (1994 : 30), la formation se caractérise par quatre traits fondamentaux : « une logique de changement qualitatif de la personne, une centration sur le formé et la situation de formation, une articulation des savoirs aux problèmes, enfin une relative technicité des méthodes ou des dispositifs ».

Former c’est donc former à quelque chose (logique didactique), pour quelque chose (logique socio-professionnelle) et par quelque chose (logique psychologique). Ainsi, Fabre (1994 : 26) propose un triangle des logiques de formation où ces trois dimensions sont interreliées :

FIGURE 22 : LE TRIANGLE DE LA FORMATION



Source : Michel FABRE, M. *Penser la formation*, Paris : Presses Universitaires de France, 1994.

La formation implique par conséquent une triple logique qui, selon les configurations adoptées dans le temps et l'espace de la formation, favorisera plus ou moins un couple de logiques. Toutefois, ces logiques, tantôt axées sur une fonction sociale, un développement personnel ou une entreprise normée et institutionnelle, mettent également en jeu des dimensions socioculturelles et symboliques que l'on ne peut ignorer.

4.1.4. Dimensions socioculturelles et symboliques de la formation

Ferry (2003 : 30) a en effet souligné que la formation est « l'un des grands mythes de notre demi-siècle, à l'égal de l'ordinateur et de la conquête de l'espace ». Un mythe au sens où Barthes l'a défini, à savoir comme un processus

de transformation de l'histoire en nature qui finit par faire de la formation un « avènement inéluctable de l'ordre des choses » (Ferry, 2003 : 31).

Cet avènement de la formation, de la « société pédagogique » ainsi nommée par Beillerot (cité par Ferry, 2003 : 8), est à mettre en rapport, comme l'avait déjà remarqué Durkheim (1982 : 82), avec les changements profonds d'une société qui nécessitent une adaptation des acteurs à leur milieu. *« A toutes les époques où se sont produits de grands bouleversements socio-politiques ou technico-culturels (...), la pédagogie est entrée triomphalement en scène avec ses prophéties prospectives ou utopiques .»* (Ferry, 2003 : 8-9) Conséquence logique de cet avènement de la « société pédagogique », la formation est ressentie par la société comme une « réponse à toutes les interrogations, à tous les désarrois, à toutes les angoisses des individus et des groupes déboussolés et bousculés par un monde en constante mutation » (Ferry, 2003 : 31).

La formation est un lieu de forte concentration culturelle et idéologique dont on attend en général beaucoup (voire tout) et qu'il faut analyser dans le détail afin de ne pas passer sous silence les conditions sociales et historiques d'élaboration d'une culture éducative sur laquelle doit s'appuyer une action de politique linguistique éducative.

Toutefois, la formation ne peut résoudre tous les problèmes à elle seule. Ce serait faire acte de prophétie que de véhiculer de tels discours. Mais que doit au juste permettre la formation et plus particulièrement la formation des enseignants ? Pour répondre à cette question, nous devons cerner les spécificités de la formation d'enseignants.

4.2. Les spécificités de la formation d'enseignants

Le propre d'une formation d'enseignants, c'est de relever de contenus académiques (par exemple une maîtrise suffisante du français appris pendant un parcours scolaire), mais également une formation didactique et professionnelle (intégration dans une équipe pédagogique, choix d'un manuel adéquat aux besoins des apprenants, etc.). Une formation académique seule est insuffisante parce qu'elle ne donne pas les clés pour transmettre le savoir acquis. Comme le fait

remarquer Develay (1996 : 84), il ne suffit pas de recruter des enseignants qui sachent lire pour enseigner la lecture. Toutefois, la maîtrise d'une discipline est nécessaire, car comment enseigner le français si l'enseignant ne parlait pas lui-même français et n'avait pas une connaissance pointue des faits linguistiques et culturels ?

Que l'on adopte une logique sociale, didactique ou psychologique (Fabre, 1994 : 26), la formation d'enseignant doit s'atteler à un problème fondamental : celui de l'articulation de la théorie et de la pratique pour permettre la transformation de la personne. Ferry a très justement souligné (2003 : 36) que toute formation implique un trajet, trajet qui se situe entre la théorie (comprenant les contenus académiques mais également l'épistémologie de la discipline) et la pratique. Ce trajet est plutôt un mouvement circulaire qui fonde l'alternance pratique-théorie-pratique. Lorsqu'un enseignant rencontre des problèmes en classe un « passage par les théories de référence n'est qu'un détour pour mieux agir », trouver des solutions aux problèmes (Houpert, 2005 : en ligne).

Selon quels modèles de formation peut-on envisager ce trajet afin que théorie et pratique soient parfaitement articulées et pas simplement juxtaposées ?

4.2.1. Les trois modèles de la formation d'enseignants

Dans le cadre d'une réflexion sur l'articulation entre la théorie et la pratique, Ferry (2003) a proposé trois modèles de formation qui représentent les grandes tendances des différents modèles formatifs existants.

Le premier modèle est un modèle centré sur les acquisitions. Il repose par conséquent sur une acquisition des connaissances propres à la discipline. Il s'agit de doter l'enseignant, avant sa prise de fonctions, d'outils pour transférer les savoirs et attitudes acquises en formation. Un tel type de formation est axé sur des contenus méthodologiques et sur les objectifs de formation (Ferry, 2003 : 51-53) : il s'agit d'une formation prescriptive.

Le second modèle est centré sur la démarche et il consiste à mettre les enseignants en situation de résolution de problèmes afin de les rendre aptes à affronter les problèmes le moment venu. Dans ce modèle, l'important est de vivre

des expériences sociales de préférence en dehors son domaine professionnel. Idéalement, l'enseignant en formation initiale réalisera des projets, occupera des fonctions aux antipodes de sa profession afin d'opérer une rupture avec le travail et de favoriser le développement personnel (Ferry, 2003 : 54-55).

Ces deux modèles de formation sont remis en cause par l'auteur. Le premier modèle tend en effet à réduire la formation à un apprentissage des contenus et des comportements, faisant de la formation un processus mécaniste. Dans ce modèle, la pratique est une application de la théorie. Dans le second modèle, se former, c'est vivre des expériences, des situations-problèmes afin de s'armer pour faire face à la complexité de la classe et à l'imprévu. La théorie est conçue comme le médiateur du transfert d'une pratique à une autre, mais ce type de formation est quasiment impossible à mettre en place car il demande beaucoup trop de temps.

D'après Ferry (2003), seul le troisième modèle de formation serait valable pour former des enseignants, car il intègre en quelque sorte les deux premiers. Dans ce modèle, former c'est non seulement apprendre, se préparer à gérer la complexité du terrain éducatif, mais c'est également (et surtout) savoir analyser et « savoir analyser, c'est se mettre en mesure de déterminer les apprentissages à faire dans telle ou telle occurrence. » (Ferry, 2003 : 57). Cette conception nécessite donc une analyse du terrain, des attitudes et des pratiques de l'enseignant : « *c'est s'imposer une distorsion qui consiste à se regarder comme un autre, au total, c'est jouer le double jeu d'acteur et d'observateur [pour] repérer les composantes d'un ensemble, leurs interactions, leurs agencements de manière à appréhender leur structure et (ou) leur fonctionnement.* » (Ferry, 2003 : 57-58).

Dans le modèle de formation centré sur l'analyse, l'enseignant est invité à recueillir des données sur sa propre culture éducative (système scolaire, comportement des élèves, méthodologies dominantes, etc.), mais également à analyser ces données, car « l'analyse est conjointement interrogation du réel et interrogation sur l'origine et la légitimité de cette interrogation et de la perspective dont elle relève » (Ferry, 2003 : 59). L'analyse permet du même coup de prendre conscience de ses propres représentations par rapport à une situation éducative, à un contexte social. Ainsi, dans ce troisième modèle, le rapport entre théorie et

pratique est un rapport de régulation, car la pratique seule ne pourrait être formatrice pas plus que la théorie seule.

Selon Ferry, ces trois modèles de formation interviennent dans l'espace-temps de la formation à des degrés divers, mais en formation d'enseignants il s'agira de privilégier le modèle de formation centré sur l'analyse. Comme le résume parfaitement Meirieu dans la postface de l'ouvrage de Ferry (2003), « *un enseignant-expert est un professionnel capable de prendre des décisions en sachant ce qu'il fait, en anticipant les conséquences auxquelles il peut s'attendre et en comprenant ce qui se trame dans ce qui n'est jamais un simple geste technique et qui porte toujours des représentations implicites ou explicites de l'apprentissage, de la culture, de la société* ».

4.2.2. La figure du praticien réflexif : un changement de paradigme

Si l'enseignant est celui qui est capable de prendre des décisions en anticipant les conséquences de ses gestes pédagogiques, il est aussi celui qui prend des décisions dans le feu de l'action. Il y aurait donc deux niveaux d'analyse des pratiques d'E/A : l'analyse **sur** la pratique, mais aussi l'analyse **dans** la pratique mise en avant pour la première fois par le chercheur américain Schön en 1983. L'ouvrage de Schön¹³⁴ a permis de lancer tout un courant de réflexion sur la formation des enseignants dont Perrenoud est l'une des figures majeures dans la recherche francophone d'aujourd'hui. La thèse de Schön défend l'idée qu'« *aucune action professionnelle complexe n'est, même dans l'urgence, une action impensée, produit d'un pur automatisme. L'action découle d'un jugement professionnel, d'une décision qui résultent d'une réflexion dans l'action.* » (Perrenoud, 2001a : 42-45).

Cette thèse a conduit à constituer un nouveau paradigme qui est celui du praticien réflexif. Le praticien réflexif ne se contente pas seulement d'un jugement professionnel réfléchi pour résoudre des problèmes. Il s'interroge avant, pendant

¹³⁴ Donald SCHÖN, *The reflective practitioner. How professional think in action*, United States of America : Arena, 1991.

et après l'action pédagogique et est par conséquent quelqu'un de « désireux et capable de se prendre pour objet de sa réflexion, [quelqu'un qui] réfléchit à sa propre manière d'agir, de façon à la fois critique et constructive » (Perrenoud, 2001a : 42-45). Ainsi, cette thèse permet d'enrichir le modèle de formation de Ferry centré sur l'analyse en plaçant la réflexion aux différents moments de l'action pédagogique.

Cette réflexion dans l'action n'est pas uniquement issue des savoirs théoriques acquis par la formation académique, car « les êtres humains agissent rarement sans mobiliser certains savoirs, mais ils n'agissent jamais avec des savoirs seulement. » (Perrenoud, 1994 : 45-48). La réflexion dans l'action est aussi issue des représentations et des schèmes de pensée de l'enseignant. Ainsi, une partie des savoirs mobilisés pour agir dans une situation éducative « *ne sont pas scientifiques, ni même savants [...]. Ils sont souvent implicites, tacites, cachés dans l'agir. Ils sont professionnels au sens où ils sous-tendent l'exercice du métier, mais ils ne sont pas nécessairement partagés et verbalisés au sein de la profession. Il s'agit de ce qu'on appelle aujourd'hui des savoirs d'expérience.* » (Perrenoud, 2001a : 42-45).

4.2.3. Modèle didactique, innovation et pratique réflexive

La formation doit avant tout être envisagée comme un travail réflexif sur soi, sur ses pratiques, son environnement institutionnel suscité par un désir de changement et une nécessité professionnelle. Il s'agit donc, en formation d'enseignants, de comprendre ce désir de changement, mais également de restituer les logiques d'acteurs, c'est-à-dire les schèmes de pensée de l'enseignant plongé dans le feu de l'action pédagogique.

Le désir de changement prend place entre des routines d'enseignement et des attentes éducatives innovantes qui viendraient combler un manque, un décalage entre les pratiques de classe et ce que la société, l'institution, les parents, les apprenants, etc. attendent de l'enseignant. Pour les enseignants, le travail réflexif en formation a donc pour finalité de s'interroger sur leurs pratiques et de les aider à faire des choix entre des actions maintes fois répétées et une certaine

innovation didactique. En effet, dans un milieu institutionnel qui fait office de sanctuaire, « *le travail des enseignants évolue lentement [...] parce que la relation éducative obéit à une trame assez stable et parce que leurs conditions de travail et leur culture professionnelle installent les enseignants dans des routines* » (Perrenoud, 1999a : 5-21).

L'innovation, comme l'affirme Courtillon (1998 : 28-30), « peut signifier introduire le changement pour le changement, ou bien 'trouver', c'est-à-dire introduire de meilleures procédures, de nouvelles solutions pour régler un problème ». En ce sens, l'innovation didactique appelle l'enquête de terrain, car tout changement ne peut s'enraciner que sur ce qui fait problème dans une situation concrète. Dans cette enquête, l'innovation didactique ne sera pas entendue comme l'apprentissage d'une nouvelle cohérence méthodologique puisque cela reviendrait à imposer de l'extérieur des principes et méthodes qui ne conviennent pas nécessairement au contexte chinois. En d'autres termes, il ne s'agit pas de révolutionner les pratiques des enseignants chinois à l'université, mais plutôt de les radioscooper pour proposer des aménagements internes qui prennent acte des difficultés, des contraintes des enseignants et des problématiques actuelles propres à la DLC.

L'innovation didactique peut se mesurer à l'aune du concept de modèle didactique, car : « *les modèles renvoient à un ensemble de références/représentations théoriques et pratiques qui se forment à partir de l'expérience personnelle et formative de l'enseignant par imprégnation, observation et imitation. Il s'agit en conséquence de modèles socioculturels (...) et de modèles théoriques et pratiques de formation pédagogique* » (Cadet et Causa, 2006 : 175-185 in Castellotti et Chalabi, 2006 : 176).

Ainsi, en début de carrière, les enseignants auront tendance à se référer à ces modèles didactiques intériorisés qui se donnent comme « l'image de leur propre scolarité » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 148) et sont donc très chargés affectivement. Toutefois, ces modèles sont les seuls disponibles, « ils sécurisent et permettent aux [enseignants] de surnager face aux difficultés de la classe » (Cadet et Causa, 2006 : 175-185 in Castellotti et Chalabi, 2006 : 176).

Dès lors, la problématique centrale de la formation est d'articuler ces modèles didactiques intériorisés avec une pratique réflexive, car les modèles fonctionnent comme des habitus et sont donc inconscients (Perrenoud, 2001b : 131-162). L'habitus est une sorte de connaissance en acte qui met en jeu la structure de l'action alors que les représentations fonctionnent davantage comme des connaissances (fonction de savoir) ce qui implique que la formation d'enseignants de langues étrangères « doit avoir pour but une élucidation des représentations et modèles qui dominent le corps enseignant, pour aboutir à une évolution au sein de celui-ci et avancer vers sa responsabilisation » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 152). Habitus et représentations se mêlent sans cesse en formation au travers de la pratique réflexive, car « les opérations mentales portent sur des états de conscience, mais elles les produisent et les font évoluer, dans une large mesure, par la mise en jeu de schèmes inconscients (c'est-à-dire d'habitus). » (Perrenoud, 2001b : 131-162).

Ces modèles didactiques intériorisés (issus selon nous de la culture d'E/A du FLE telle qu'elle a été décrite plus haut) sont « le point de départ de la construction du répertoire didactique », c'est-à-dire des différents choix possibles pour l'enseignant qui sont « à mi-chemin entre les modèles et la pratique de classe en 'temps réel' » (Cadet et Causa, 2006 : 175-185 in Castellotti et Chalabi, 2006 : 176) et qui constituent l'identité professionnelle de l'enseignant. La pratique réflexive, en tant que pratique **sur** et **dans** l'action, est orientée vers deux pôles complémentaires : le modèle didactique intériorisé que l'enseignant en formation devra faire naître à sa propre conscience, et les gestes pédagogiques réalisés dans le feu de l'action. Ainsi, la pratique réflexive est avant tout « une posture, un rapport à la réalité, à la théorie, à la réflexion sur et dans l'action » (Perrenoud, 1999b : en ligne).

Le nouveau modèle didactique qui sera acquis en formation résultera de la construction de compétences issues d'une réelle pratique réflexive, guidée par un formateur capable de « *former les esprits sans les conformer, les enrichir sans les endoctriner, les armer sans les enrôler, leur communiquer une force, les séduire au vrai pour les amener à leur propre vérité, leur donner le meilleur de soi sans*

attendre ce salaire qu'est la ressemblance. » (Rostand cité par Perrenoud, 1999b : en ligne).

On attend d'un formateur qu'il soit dans une telle posture réflexive afin de « résister aux formations en kit ou aux recettes clés en main qui ne sont pas vecteurs de réussite » (Weber, 2007 : 14-24). Cela signifie que le formateur possède lui aussi un modèle didactique intériorisé auquel il fait référence. C'est pourquoi en début de formation, si l'on s'en tient à une formation aux méthodologies et techniques de classe, ce modèle aura tendance à s'imposer comme une référence pour les enseignants en formation, ces derniers reproduisant les comportements et procédures offerts lors de la formation. Dans ce cas, la formation « pousse à son point extrême l'antinomie éducative fondamentale : former des sujets autonomes » (Ferry, 2003 : 44). On peut donc se demander jusqu'où l'autonomie est possible et si ce désir de formation n'est pas toujours, au fond, celui du formateur.

Mais corrélativement, si certains enseignants tendent à reproduire le modèle du formateur, certains y opposent des résistances. Ainsi, le désir de formation s'actualise dans la remise en cause des modèles intériorisés grâce à « *un travail suscité par l'écart entre ce que l'acteur fait et ce qu'il voudrait faire [mais] le travail sur l'habitus [suppose] sans doute aussi un rapport particulier à la vie, le goût du jeu ou du risque, une forme d'identité et de quête de soi...* » (Perrenoud, 2001b : 131-162).

Ce travail provoque ce que Bourdet appelle un désir de résistance (1992 : 121-125). Tout enseignant en formation, actualise sans cesse ce désir de résistance, mais il faut souligner que sans ce désir « ne peut avoir lieu de véritable formation » car « *si l'on y réfléchit, qu'est-ce que ce désir sinon la recherche d'actualisation du malaise initial, la marque du refus éveillé par la perception du décalage ?* » (Bourdet, 1992 : 121-125).

Le formateur doit donc aider les enseignants en formation à construire leur propre modèle didactique personnalisé et explicite issu de leur expérience de praticien réflexif. Toutefois, ce processus est long, car « l'effacement des routines anciennes prend du temps ; les schèmes ne disparaissent pas de notre mémoire

inconsciente, ils sont plutôt désavoués, censurés, inhibés. » (Perrenoud, 2001b : 131-162).

Il ne s'agit pas de proposer un autre modèle didactique, car cela reviendrait à vouloir modeler l'autre à son image mais plutôt proposer aux enseignants des outils pour se forger un « habitus réflexif » (Pescheux, 2006 : 201-213 in Castellotti et Chalabi, 2006 : 201) et être dans une posture réflexive qui permet d'apprendre tout au long de sa carrière. La formation continue se donne comme le lieu de l'approfondissement de l'identité professionnelle de l'enseignant, car son objectif est de procéder à une déconstruction des actions et représentations pour reconstruire une nouvelle position dans le contexte éducatif de l'enseignant. Ainsi, la construction de l'identité relève d'un « processus écologique, inachevé dépendant des capacités des sujets mais aussi des potentialité de l'environnement » (Andrade, 2007 : 116-124). En ce sens, la remise en cause des modèles didactiques exige à la fois rupture et continuité.

Dans cette enquête, le développement des compétences réflexives sera central¹³⁵ dans le processus de formation. Le modèle de formation centré sur l'analyse (Ferry : 2003) enrichi d'une pratique réflexive à tous les moments de l'action pédagogique, semble convenir à la formation d'enseignants dans le cadre de la coopération bilatérale. Toutefois, afin de prendre pleinement en compte notre public, il faut à présent faire le point sur les différentes conceptions formatives recensées en DLC.

4.3. Les différentes conceptions formatives en Didactique des Langues-Cultures

4.3.1. L'évolution des conceptions formatives en Didactique des Langues-Cultures en France

Un modèle de formation centré sur l'analyse qui favoriserait une pratique réflexive semble convenir à une intervention en politique linguistique éducative,

¹³⁵ On peut considérer que le développement des compétences réflexives chez l'enseignant débutera de manière expérimentale lors des entretiens qui seront réalisés dans l'enquête. Toutefois, ce travail devra se poursuivre dans le temps et les lieux réels de la formation.

car elle permet non seulement de lever les difficultés déontologiques liées à la formation d'enseignants, mais également de rendre l'enseignant véritablement acteur de sa formation. La formation, dans ce cas, devient une co-construction de sens.

Dans le domaine de la formation d'enseignants de FLE en France, Puren (1994 : 13-25) relève trois modèles de formation qui se superposent les uns aux autres pour faire de la formation une « réflexion méta-formatrice ». La problématique de la formation suit en effet le parcours évolutif de la DLC, passant progressivement d'une formation axée sur des savoirs à une formation de plus en plus complexe, car « à la revendication scientifique de la didactique correspond en effet une véritable professionnalisation du métier d'enseignant FLES¹³⁶. » (Cuq et Gruca, 2003 : 141).

Ainsi, on comprend pourquoi le premier modèle de formation à l'E/A des langues étrangères (qui a dominé, d'après Puren, une période allant de 1925 à 1960 environ), concerne davantage le problème de l'enseignement et de la formation, mais réduit les stratégies formatives à des stratégies d'enseignement. Cette formation est essentiellement axée sur (et l'on retrouve ici deux spécificités de toute formation d'enseignants) :

- une formation académique (homologie entre les contenus de la formation et les contenus étudiés en classe) ;
- une formation méthodologique que l'enseignant doit être capable d'appliquer dans une classe (homologie entre les pratiques de classe et les points traités en formation selon les méthodes directe, active et orale).

D'après Puren (1994 : 13-25), le second modèle de formation, apparu dans les années 60 avec l'avènement de la méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle (SGAV), a conservé les acquis du premier modèle. La formation méthodologique est au centre sauf que l'on forme à un autre type de cohérence méthodologique. La formation académique est également présente par le biais de

¹³⁶ Français Langue Étrangère et Seconde.

la formation à la linguistique distributionnelle. La structure de la formation n'a pas changée, seuls les contenus ont évolués. Toutefois, les années 60 marquent « *la massification des stages et la diversification de leurs publics [ce qui] provoque progressivement chez certains concepteurs de stages une prise de conscience et une réflexion [sur] la diversité des attentes des stagiaires (...) et [sur] la diversité des profils et donc des demandes des stagiaires* » (Puren, 1994 : 13-25).

Mais dès les années 70, la centration sur l'apprenant et ses besoins a conduit à invalider toute cohérence méthodologique, obligeant par conséquent les didacticiens à faire référence à de multiples théories. Le modèle de formation d'enseignants de FLE ne pouvait donc plus rester centré sur l'acquisition d'une méthodologie unique, de surcroît produite en France. Par ailleurs, dans les années 80, « le déclin de la linguistique appliquée [a ouvert] la voie à l'élaboration proprement didactique » des processus de formation (Chiss, 2007 : 182-191). Ce contexte a d'ailleurs largement contribué à la création de la filière FLE dans les universités en 1983, redistribuant ainsi le rôle des acteurs dans le champ de la formation en FLE.

Où en sommes-nous aujourd'hui avec la formation des enseignants de FLE ? Si les universités françaises offrent des formations initiales de qualité allant jusqu'au Doctorat, qu'en est-il du modèle de formation adopté ? L'objet de ce travail n'est sans doute pas de répondre à ces questions probablement trop centrées sur le contexte français. Rappelons-nous : la DLC s'est constituée en refusant de faire appel à des théories de référence fortes pour partir du contexte et analyser les problèmes *in situ*. Le modèle de formation qui correspondrait à une telle conception de la DLC serait donc à construire en permanence, à chaque fois que le didacticien et/ou le formateur se trouvent dans un nouveau contexte de formation, car « les modalités de la formation des enseignants de FLE dépendent largement du statut sociolinguistique du français et des politiques linguistiques et éducatives » (Chiss, 2007 : 182-191). On le voit, il s'agit donc d'un type de formation éminemment complexe, mais aussi porteur de créativité.

4.3.2. Pour une formation complexe

Pour former des enseignants de FLE non natifs, de surcroît sur leur propre terrain, il ne s'agit pas de les former à une méthodologie d'E/A du FLE comme avaient pu le faire les grandes institutions du FLE à l'époque des formations à la méthodologie SGAV. Pourquoi ? Parce que cela reviendrait à les former à une cohérence méthodologique forte considérée comme plus valable et plus efficace que les habitudes d'E/A dans un contexte éducatif donné. Cela reviendrait à imposer nos conceptions et pratiques. Cela reviendrait à en rester à une perspective méthodologique, à substituer nos modèles éducatifs aux réalités éducatives locales et au fond à oublier les efforts des chercheurs pour structurer et autonomiser le champ de la DLC.

Ce modèle de formation ne permet donc pas aux enseignants en formation d'analyser leurs pratiques, de prendre du recul, car finalement leur culture d'E/A du FLE est peu prise en compte. De plus, comme le souligne très justement Puren (2001 : 42-59), en obligeant les enseignants à adopter de nouvelles pratiques « on cherche à les professionnaliser, paradoxalement, en commençant par les 'déprofessionnaliser' massivement ».

Il semble nécessaire, vu la complexité du terrain chinois, de passer à « une formation complexe » (Puren, 2001 : 42-59) pensée comme une collaboration entre le formateur et l'enseignant en formation, seule capable de mettre en œuvre l'esprit d'analyse dont faisait mention Ferry (2003). Au fond, cela ne rejoint-il pas la formation d'enseignants comme praticiens réflexifs mise en avant d'abord par Schön puis Perrenoud ? N'est-ce pas là le cas précis dans lequel se trouvent les services diplomatiques français à l'étranger ? Ne doivent-ils pas proposer des formations qui seraient le résultat d'une co-construction des contenus didactiques grâce à la pratique réflexive ? Bien que les situations formatives, tout comme les situations d'E/A, comportent des phénomènes imprévisibles, il est tout de même possible de définir quelques principes pour une formation complexe.

4.3.3. Les principes d'une formation continue complexe d'enseignants de langues étrangères

La formation est un acte pédagogique, différent de celui d'enseigner, mais elle reste un acte pédagogique¹³⁷. Comme tout acte pédagogique, elle est un processus complexe parce qu'elle met en jeu des êtres humains et, comme nous l'avons vu, une dimension symbolique très forte. Elle est d'autant plus complexe lorsque les conceptions didactiques ne sont pas nécessairement partagées par les protagonistes.

En partant de la réflexion sur la formation d'enseignants il est possible de fixer quelques principes¹³⁸ pour une formation d'enseignants de FLE dans le cadre d'une politique linguistique éducative (dont certains sont déjà adoptés dans le cadre du PFFC) :

- Partir de la diversité des situations éducatives pour analyser les besoins, cerner les particularités des cultures éducatives en présence et corrélativement ne pas importer des modèles didactiques inadéquats à la situation éducative (déprofessionnalisation et infantilisation des enseignants).
- Personnaliser autant que possible la formation en proposant des modules de formation variés ainsi que des parcours de formation différents afin de mettre en avant les besoins et attentes de l'enseignant en tant que personne.
- Contractualiser la formation entre tous les acteurs de la formation afin de créer un consensus.
- Articuler la théorie (y compris l'épistémologie de la discipline) à la pratique et la pratique à la théorie dans un mouvement

¹³⁷ La formation d'adultes reçoit parfois le nom d'andragogie, principalement au Québec. Ce terme est cependant peu usité ailleurs. C'est pourquoi nous préférons conserver le terme de pédagogie même lorsqu'il s'agit de formation d'adultes.

¹³⁸ Il ne s'agit de fixer que des grands principes, car il serait contradictoire de vouloir élaborer un référentiel des compétences pour l'enseignant en formation alors que ce seront les résultats de cette enquête qui pourront éventuellement le permettre. Dans cette optique, la liste proposée ne saurait être exhaustive.

circulaire afin de disposer des outils nécessaires pour transposer didactiquement des savoirs (la langue française apprise au cours de la formation académique) dans la classe mais aussi favoriser la réflexion avant, pendant et après l'action.

- Favoriser les situations d'observation de classe, mais aussi l'auto-observation grâce à des outils adaptés (grilles d'observation, vidéo, journal de formation).
- Inscrire la formation continue dans l'histoire des enseignants en mettant à jour les modèles didactiques intériorisés et les représentations.
- Favoriser une posture réflexive grâce à un travail sur la propre culture d'E/A des enseignants par comparaison à d'autres cultures éducatives afin de les rendre véritablement professionnels, flexibles, autonomes, responsables et pluriculturels.
- Créer des outils qui permettent l'évaluation et l'auto-évaluation à intervalles réguliers.

De plus, Puren (2001 : 42-59) donne quelques pistes intéressantes pour la construction d'une formation complexe dont l'une nous semble fondamentale dans le cadre d'une intervention en politique linguistique éducative. La formation complexe doit en effet s'appuyer sur les trois perspectives de la DLC à savoir : la perspective méthodologique, la perspective didactique et la perspective didactologique tout en proposant une progression pour l'enseignant en formation (cf. Annexe L). Corrélativement, s'il y a progression, on peut, sur le modèle du concept d'interlangue, forger le concept d'interformation, indicateur d'une formation en cours d'acquisition.

Pour le formateur, concrètement, cela se traduit par un abandon du modèle de formation centré sur une méthodologie (y compris l'approche communicative), mais également l'abandon du modèle de formation centré sur l'imprégnation d'un modèle. Le formateur devra effectuer des choix parmi les méthodes, les méthodologies, les approches, etc., qu'elles soient d'actualité ou dépassées à ses

yeux afin de permettre « un contact avec les traditions didactiques des enseignants [pour produire] les meilleurs effets » c'est-à-dire pour « assouplir et enrichir leurs pratiques » (Puren, 2001 : 42-59).

Ainsi, dans le contexte de politique de coopération pour la formation continue des enseignants de FLE des universités menée par le SCPFJF de Pékin, les formateurs devront procéder à des choix. Mais faire des choix suppose de connaître le terrain sur le lequel on intervient de manière très fine et donc d'avoir conscience de la culture d'E/A du FLE des enseignants en formation. La mise à jour de ces connaissances constituera le cœur de l'enquête sur le terrain.

5. Conclusion de la deuxième partie

L'élaboration du cadre théorique nous a permis de comprendre le sens de deux concepts fondamentaux pour l'enquête : la culture d'E/A du FLE et la formation. Nous avons défini la formation comme un espace propice au changement se situant entre la culture d'E/A du FLE et l'innovation didactique. Nous avons également analysé les sous-concepts qui entrent en ligne de compte dans le concept de culture d'E/A du FLE. Nous retiendrons que la culture d'E/A du FLE est extrêmement chargée de symboles, de traditions, de routines et que, de ce fait, elle évolue très lentement. Il paraît donc important de proposer des innovations didactiques pour trouver les meilleures procédures pour régler les problèmes des enseignants chinois et non pour venir bousculer leur système éducatif.

En ce sens, nous avons choisi de nous appuyer sur un modèle de formation centré sur l'analyse et l'acquisition d'une posture réflexive chez l'enseignant pour lui permettre d'effectuer des choix raisonnés entre ses habitudes culturelles et les innovations didactiques proposées par les services diplomatiques français.

3^{ème} partie : Cadre méthodologique de l'enquête

1. Démarche scientifique retenue

Pour réaliser cette enquête, nous avons choisi la démarche hypothético-déductive falsificationniste. Afin de justifier le choix de la démarche scientifique retenue, nous allons procéder à un bref récapitulatif de la réflexion qui a motivé ce travail.

La première étape de ce travail, qui ne peut figurer ici puisqu'il s'agit d'une phase d'exploration, a permis de délimiter le sujet de l'enquête en formulant une question de départ. Cette question de départ¹³⁹, fortement contextualisée à la base, a été replacée dans une cartographie du terrain, ce qui a permis de mieux comprendre les enjeux et la pertinence de la question par rapport au contexte socioculturel chinois.

La question a ensuite été confrontée à un appareil conceptuel empruntant ses notions clés à la DLC, aux sciences de l'éducation, à la sociologie, à la psychologie sociale et dans une moindre mesure à l'analyse du discours. Dans ce cadre théorique, deux concepts fondamentaux ont permis de structurer la réflexion : la culture d'E/A du FLE et la formation. Ces deux concepts complexes ont été décomposés afin d'en connaître les traits caractéristiques (i.e. les dimensions), mais aussi les composantes¹⁴⁰.

Le cadre théorique a permis de délimiter les contours conceptuels de l'enquête, mais celle-ci demeurerait incomplète si la théorie n'était pas confrontée au terrain pour recueillir des données et les conceptualiser en vue d'agir concrètement dans le contexte chinois. Il s'agit donc à présent de formuler des

¹³⁹ Pour mémoire : Comment construire, dans le cadre de la coopération bilatérale, des formations continues pour les enseignants de FLE qui soient respectueuses de la culture éducative et du milieu dans lequel elles sont mises en place tout en proposant un changement significatif pour œuvrer à l'amélioration du processus d'E/A ?

¹⁴⁰ Pour des raisons méthodologiques, les dimensions de ces deux concepts ont été longuement détaillées mais les composantes ont plutôt fait l'objet d'un simple listage (cf. la représentation graphique de la culture d'E/A du FLE). Elles seront décrites plus en détail dans le cadre méthodologique lorsqu'on les jugera utiles pour les tests empiriques.

hypothèses qui seront opérationnalisées dans un cadre méthodologique pour préparer l'enquête de terrain proprement dite. Ainsi, la formulation des hypothèses (issues du cadre théorique) devront ensuite être « soumises à des tests empiriques afin de les corroborer ou de les réfuter » (Dépelteau, 2001 : 169).

Le cadre méthodologique servira tout d'abord à énoncer une problématique générale qui reprendra de manière succincte la description du problème tel qu'il se présente dans son contexte. On s'attachera ensuite à présenter les finalités et objets¹⁴¹ de l'enquête. Ce point permettra de mettre en avant une approche scientifique particulière, car les réalités sociales sont complexes et requièrent des modes d'appréhension qui leur correspondent. Enfin, on formulera clairement les hypothèses qui seront soumises à des tests empiriques en prenant soin d'y assigner des méthodes de travail et outils adéquats au recueil des données. La confrontation des hypothèses aux tests empiriques empêche « *une science de partir à la dérive, emportée par ses courants théoriques [tout en vérifiant] dans la réalité si les phénomènes réels se comportent comme le chercheur l'a prédit au temps des conjectures* » (Dépelteau, 2000 : 207-208). Il s'agit donc d'une phase fondamentale dans une enquête qui se veut proche du terrain, sinon immergée dans le terrain.

2. Problématique

La formation des enseignants de FLE est un point central dans l'amélioration du processus d'apprentissage et dans l'acquisition d'une réelle compétence de communication chez l'apprenant. Malheureusement, les enseignants de FLE participent peu à la définition des contenus de formation. Comme le soulignent Castellotti et De Carlo (1995 : 10) la formation « reste pour l'essentiel l'affaire des spécialistes, nationaux ou régionaux, qui fixent les priorités sans toujours tenir suffisamment compte des exigences du terrain ».

¹⁴¹ Il s'agit de choisir les composantes qui feront l'objet d'une analyse et de procéder au besoin à une dernière mise au point terminologique. On cherche ici à répondre à la question suivante : quoi observer et pourquoi ? Les indicateurs (ou indices) qui servent généralement à corroborer ou réfuter une hypothèse seront détaillés lors de la formulation des hypothèses.

Les acteurs chargés de définir des contenus et des stratégies de formation « réalisent des analyses des besoins [qui] produisent des tendances générales réduites à ce [qu'ils] sont capables de satisfaire et font apparaître des attentes 'moyennes' » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 10). Ils ne peuvent donc s'en tenir qu'à des principes généraux qui répondent bien souvent à une conception de l'E/A du FLE issue de leur propre culture éducative, sans tenir compte des problèmes réels et des attentes des enseignants évoluant sur un terrain très spécifique et complexe où la culture, la tradition, l'histoire, l'institution, les représentations, les convictions, les personnalités, etc., marquent profondément les pratiques de classe et les habitudes d'apprentissage des apprenants.

Ainsi, proposer un renouvellement de la pédagogie de l'E/A du FLE sans prendre en compte les modalités locales d'enseignement et d'apprentissage peut aboutir à un échec ou rencontrer des résistances telles que la formation ne peut plus agir au service d'une amélioration du processus d'E/A. Elle ne parvient pas à donner du sens aux situations éducatives, car elle ne répond plus à une logique du besoin. Elle oublie que des êtres humains sont engagés dans ce processus et ne produit par conséquent aucun effet à long terme.

La centration sur l'apprenant, mot d'ordre des années 70 qui avait permis de diversifier les stratégies d'enseignement et par conséquent les besoins en formation, est, dans ce cas, une vague intention puisque l'apprenant, en tant qu'individu, est définitivement absent d'une telle conception de la formation. L'enseignant, en tant que personne évoluant avec des affects, des représentations, une histoire, des comportements, etc. l'est également. Le spectre de l'apprenant n'est présent que comme apprenant moyen, sorte de synthèse de tous les apprenants sans désir ni histoire, sans corps ni parole. Il devient en quelque sorte un concept numérique, une entité placée à l'horizon du processus de formation ; entité qui ne sera jamais atteinte sinon dans l'idéalité de discours pédagogiques généralisés. Le même sort est réservé à l'enseignant qui doit se contenter de contenus de formation censés convenir à tous et en même temps à personne en particulier.

Mais les enseignants évoluent dans des contextes spécifiques et leurs apprenants sont tous différents. A l'image d'une langue qui ne peut être apprise en

dehors du contexte social¹⁴² dans lequel elle est produite, il est urgent de penser la formation sur son terrain et avec les acteurs locaux sans imposer des logiques didactiques externes réputées universelles parce que, paradoxalement, ce qui est universel demeure inaccessible au plus grand nombre. En somme, il n'y a pas de « grammaire universelle » de la formation tout comme une grammaire universelle serait une aberration.

Ainsi, au risque d'élaborer une formation inopérante basée sur des attentes floues et une délimitation des besoins « moyens » des enseignants peut s'ajouter un autre effet pervers : celui d'une généralisation des principes déjà très généraux de la didactique du FLE (élaborée en milieu non institutionnel) aux modalités locales d'E/A du FLE en Chine (milieu institutionnel). Pour des raisons didactiques mais également déontologiques, cette attitude est intenable. Par ailleurs, depuis 1998¹⁴³, le rôle de la coopération française n'est plus de se situer dans une logique de substitution, mais bien dans une logique d'expertise et d'aide à l'élaboration de stratégies communes pour le développement, pour passer petit à petit la main aux acteurs locaux.

Rester dans un schéma de généralisation des principes de la didactique du FLE ne ferait que perdurer une logique de substitution et n'aboutirait qu'à renforcer la confrontation et/ou la concurrence entre les cultures éducatives du FLE chinoise et française, sans qu'aucun compromis didactique ne puisse être trouvé, sans que l'état actuel de la recherche en DLC ne permette une appropriation et une adaptation raisonnée des concepts, méthodes et procédés d'E/A au contexte local.

Agir dans le cadre de la coopération bilatérale, et plus particulièrement au niveau de la formation continue des enseignants chinois de FLE des universités, exige par conséquent une analyse en profondeur de la culture d'E/A du français en milieu institutionnel afin de dresser un état des lieux de la situation éducative. Pour introduire un changement raisonné en formation qui prenne en compte les

¹⁴² Contexte social que les enseignants de langues tentent de reproduire au mieux dans leurs classes à travers des situations de communication dites « authentiques » ou à travers de projets impliquant une action qui demande à être verbalisée et négociée entre les membres du groupe (perspective actionnelle, pédagogie du projet).

¹⁴³ En 1998, le Ministère de la Coopération a fusionné avec le Ministère des Affaires Étrangères ce qui a permis de redéfinir les objectifs de la coopération française.

attentes et les besoins tout en les reliant aux contraintes des enseignants chinois, il s'agira de donner la parole aux enseignants pour mieux cerner ce qu'ils considèrent comme des difficultés dans leur propre culture d'E/A du FLE (et non ce que **nous** considérons comme des failles).

3. Finalité et objets de l'enquête

Cette enquête a une finalité programmatique : elle entend comprendre la culture d'E/A des enseignants chinois à l'université afin de rendre plus opératoire un dispositif de formation continue construit dans le cadre de la coopération bilatérale franco-chinoise et par là-même permettre aux différents acteurs d'œuvrer à un processus de formation négocié. Cette enquête a donc pour finalité la mise au jour de points saillants de la culture d'E/A du FLE en milieu institutionnel chinois afin de délimiter les besoins, motivations et attentes des enseignants en matière de formation par rapport à cette culture d'E/A. Cela permettra, nous l'espérons, de proposer quelques aménagements internes du dispositif de formation continue.

Mais nous savons également que la culture d'E/A du FLE « est une mini-culture enchâssée à l'intérieur de la culture scolaire et de celle de la société environnante » (Cambra Giné, 2003 : 14) qui recouvre donc des connaissances polyphoniques où contexte macro et contexte micro s'influencent mutuellement. La présente enquête, se situe plutôt du côté micro de ce continuum bien que l'exploration détaillée des phénomènes micro puisse permettre de contribuer à la compréhension de phénomènes socioculturels plus larges (Cambra Giné, 2003 : 58).

Dans la deuxième partie de ce travail, nous avons vu que la formation, pour être efficace, doit favoriser l'acquisition d'une posture réflexive chez l'enseignant en formation. Nous avons également appris que la culture d'E/A se révèle au travers des pratiques¹⁴⁴, mais aussi du système symbolique¹⁴⁵ des acteurs. Il est

¹⁴⁴ Qui se donnent à lire comme un sens pratique forgé par les habitus.

¹⁴⁵ Le système symbolique comprend toutes les notions connexes à celle de représentation décrites dans le cadre théorique.

alors possible de déterminer deux grands types objets pour l'enquête : les pratiques et les discours. Pourquoi assimiler les représentations à des discours ?

Tout comme la culture entendue au sens large, la culture d'E/A du FLE possède des réalités extériorisées saisissables au travers des pratiques alors que d'autres demeurent fortement intériorisées et implicites. C'est le cas des représentations et autres notions connexes que tout être humain possède. En début de carrière, l'enseignant n'a pas forcément conscience du poids de ses représentations dont la constitution s'effectue pour ainsi dire sans qu'il soit invité au débat. Cela est d'autant plus vrai lorsqu'il n'existe aucune formation conçue comme un acte avant tout réflexif sur soi, sur et dans la pratique. Ainsi, les représentations ne seraient accessibles qu'au travers des discours des locuteurs parce qu'elles « n'existent que dans et par la communication, au moment où elles sont actualisées par les acteurs sociaux » (Muller et de Pietro, 2001 : 51-64 in Moore, 2001 : 52). La culture d'E/A est donc constituée de *faire*, mais aussi de *dire*.

Un regard attentif permettra cependant de percevoir les caractéristiques fondamentales de cette culture d'E/A et d'en proposer une compréhension holiste, mais la recherche ne saurait épuiser (heureusement) cet ensemble complexe et évolutif. Parce qu'elle est ce avec quoi vit, enseigne et pense un enseignant, sa culture d'E/A ne sera jamais, pour le chercheur qu'une réalité mouvante permettant tout au plus d'aboutir à des « vérités » provisoires faisant à un moment donné système. Cela est le propre de toute enquête en sciences humaines. Comprendre une réalité complexe comme celle de culture d'E/A du FLE en milieu institutionnel chinois ne peut donc s'effectuer au moyen d'une méthode de recherche unique.

Il faut en effet faire des choix méthodologiques qui permettront d'aboutir à une compréhension de la culture d'E/A du FLE à l'université chinoise. Pour déceler les caractéristiques les plus profondes de cette culture d'E/A du FLE, on se focalisera dans un premier temps sur les réalités les plus tangibles pour se diriger vers l'étude de la sphère symbolique de la culture d'E/A qui représente, rappelons-le, la face cachée de l'enseignement et qui fonde les savoirs d'expérience. On fixera dès à présent un principe de précaution méthodologique :

bien que les représentations soient, selon la formule de Abric (2001), des guides pour l'action on se gardera de penser qu'il existe une relation de cause à effet. Il est important de distinguer les *dire* des *faire*, car « il est en effet patent qu'il existe un décalage entre ce que les personnes interrogées disent faire [...] et ce qu'elles font réellement en situation » (Billiez et Millet, 2001 : 31-49 in Moore, 2001 : 33). Cette précaution méthodologique permettra de mettre en œuvre des modes d'investigation adaptés aux micro-phénomènes socio-éducatifs observés. Essayons à présent de détailler ce qui va être analysé dans le détail.

3.1. Les instructions officielles

Il s'agit avant tout de discours méthodologiques qui sont toutefois fortement orientés vers le *faire*, car ils fixent les objectifs d'un enseignement, ils prescrivent, ils donnent des directives pour enseigner. De plus, leur caractère écrit et donc concret permet de mettre en œuvre une recherche documentaire qui assimile ces discours à des *faire*.

Par ailleurs, les programmes sont des textes officiels produits par les autorités compétentes et on le sait, la Chine est très attachée aux discours officiels en raison du centralisme qui domine la vie politique. Dans tous les pays, ces textes officiels fixent en général les grands principes et objectifs de l'E/A. Ils reflètent par conséquent une certaine vision, une idéologie de l'E/A (ici du FLE). Mais ils sont également intéressants sur le plan didactique, car ils peuvent permettre de déceler les différentes influences méthodologiques affichées officiellement et la manière dont ces méthodologies s'articulent¹⁴⁶. Les programmes permettent ainsi d'entrer par la voix officielle et institutionnelle dans la culture d'E/A¹⁴⁷.

¹⁴⁶ Il se peut cependant que les programmes n'affichent qu'une seule méthodologie constituée. Leur étude demeure pertinente, car elle permet d'avoir une première idée des pratiques d'enseignement pour l'institution. De plus, l'application à la lettre ou au contraire les « transgressions » de cette méthodologie institutionnelle peuvent mettre en avant des tendances socio-éducatives plus larges.

¹⁴⁷ Rappelons que le poids des institutions joue un rôle dans la construction d'une culture d'E/A.

3.2. Les manuels

Un manuel est un « ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement » (Cuq, 2003 : 161). Le terme de méthode est très fréquemment utilisé par les enseignants pour parler en réalité de leur manuel. Ainsi, on peut entendre « j'utilise la méthode *Studio 100* ou *Accord* ». Dans cette enquête, le terme de manuel sera employé pour désigner cet ensemble cohérent de matériaux (livres, cahiers d'exercices, cassettes audio, vidéos...) conçu à des fins didactiques selon une progression spécifique en vue d'atteindre des objectifs d'E/A dont l'enseignant se sert pour élaborer son cours.

Il sera nécessaire d'analyser les manuels utilisés en Chine, car ils constituent des supports de base à l'élaboration du cours. Par ailleurs, en milieu institutionnel, les manuels sont le plus souvent imposés ce qui peut limiter l'enseignant dans ses choix méthodologiques. Les manuels mettent également en œuvre des conceptions méthodologiques (méthodologie de conception) et une certaine idéologie de l'E/A qu'il sera important de comprendre dans l'optique de pouvoir les comparer avec celles des enseignants (méthodologie d'utilisation). En termes d'objectifs d'apprentissage, les manuels pourront être comparés avec les programmes pour voir quels sont les liens qui existent entre ces deux supports pour le déploiement l'E/A du FLE en Chine.

3.3. Les pratiques de classe

Ce sont des « *activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe. Il s'agit des activités concrètes ou procédures directement observables [et] effectivement réalisées, par opposition aux activités exigées par les principes pédagogiques, les théories ou la méthodologie de référence, les instructions officielles ou encore les concepteurs du matériel didactique utilisé* » (Cuq, 2003 : 198). Les pratiques de classe se révèlent par les observations et ne peuvent être dissociées des conditions matérielles et symboliques dans lesquelles elles s'exercent : nombre d'apprenants, méthodes

employées, disposition de la salle de classe, répartition des tours de parole, attitudes des apprenants et de l'enseignant, culture d'E/A, etc.

Les pratiques de classe relèvent d'une organisation sociale qui fonctionne selon un ordre institué produit par le travail d'interaction entre l'enseignant et les apprenants (Coulon, 2002 : 91). Les interactions déterminent des rôles, des positions et des contrats d'apprentissage, didactique et de parole (Cambra Giné, 2003 : 83-97). Ce travail d'interaction est entièrement soutenu par la culture (dans cette enquête la d'E/A du FLE) et le milieu dans lequel il a lieu (ici l'université), car « par l'interaction chacun apprend et produit des conduites sociales acceptées par la communauté et attribue un sens culturel aux pratiques langagières » en classe de FLE (Cambra Giné, 2003 : 69).

L'analyse des pratiques de classe permet donc de comprendre ce qui se passe effectivement dans une classe, c'est-à-dire « *la méthodologie d'utilisation (celle que l'on peut raisonnablement supposer être suivie dans les pratiques de classe en fonction de la tradition et de la formation méthodologiques dominantes parmi les enseignants et les apprenants, ainsi que de leur adaptation à leur environnement de travail)* », mais également tout ce qui ne s'y passe pas par rapport à « *la méthodologie de référence (celle dont les auteurs se réclament) [et] la méthodologie de conception (celle qu'ils ont effectivement mise en œuvre)* » (Cuq, 2003 : 167), et par rapport à la méthodologie institutionnelle des programmes officiels.

3.4. Les méthodes

Le terme de méthode sera employé dans le sens d'« *ensemble cohérent de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminées* » (Puren, 1988 : 16). La méthode correspond donc à des manières de faire dans la classe, à des styles d'enseignement qui possèdent une unité et une cohérence. Par exemple, on parle de méthode directe pour désigner « *tous les procédés et techniques destinés à éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle des élèves* » (Puren, 1988 : 16). Les méthodes sont « *des données relativement permanentes, parce*

qu'elles se situent au niveau des objectifs inhérents à tout enseignement des LVE » (Puren, 1988 : 17). Ainsi, une méthode se situerait à mi-chemin entre les pratiques de classe et le niveau des méthodologies (cf. Annexe M pour le récapitulatif des principales oppositions méthodologiques) : elle serait une sorte de sédimentation des pratiques de classe. L'articulation des différentes méthodes dans la salle de classe permet de dessiner les contours des modèles didactiques des enseignants et donc de fournir également une vision de la culture d'E/A du FLE à l'université.

3.5. Les méthodologies

D'après Puren (1988 : 17) « les méthodologies [...] sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes ». Ces éléments sujets à des variations sont : les objectifs généraux, les contenus linguistiques et culturels, les théories de référence et les situations d'enseignement.

Les méthodologies sont donc des « constructions [...] d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/apprentissage des langues [...], et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants. [...] Au mot 'méthode' qui correspond à une unité minimale de cohérence concernant les manières de faire en didactique des langues, la 'méthodologie' peut être définie comme l'unité maximale correspondante » (Cuq, 2003 : 166-167).

Il faut noter qu'une méthodologie nouvelle n'efface pas l'ancienne. Les méthodologies cohabitent bien souvent et suivent en ce sens l'évolution de tout progrès scientifique, une évolution non linéaire qui s'appuie sur les acquis antérieurs pour créer des données nouvelles et pertinentes, adéquates à leurs

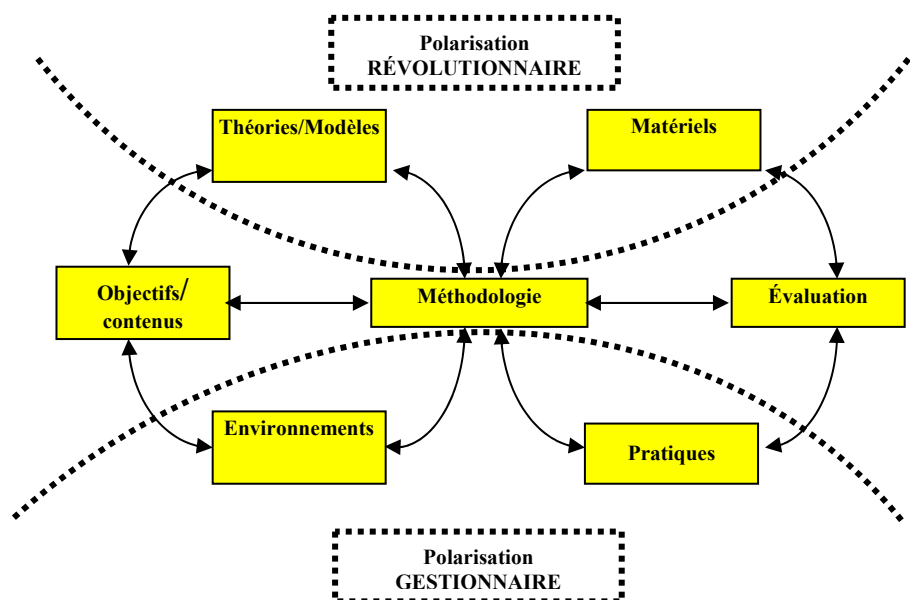
temps. Puren (cf. Figure 23)¹⁴⁸ est probablement le premier didacticien en langues étrangères à avoir montré que l'histoire de la DLC fait apparaître des mouvements cycliques qui traduisent des alternances dans le champ didactique. Ces alternances produisent un mouvement de balancier entre deux pôles : un pôle gestionnaire (caractérisé par une focalisation sur l'environnement et les pratiques) et un pôle révolutionnaire (caractérisé par une focalisation sur les théories/modèles et les matériels).

Quand nous sommes dans une polarisation du type théories/matériels, la DLC impose une problématique en s'appuyant sur des théories de référence et de nouveaux matériels qui viennent modifier les environnements et les pratiques de classe. Il s'agit par conséquent d'une logique révolutionnaire parce qu'on subordonne alors la pratique à la théorie (ce fut le cas de la méthodologie audio-orale des années 50)¹⁴⁹. Au contraire, quand nous sommes dans une polarisation de type environnements/pratiques, nous sommes dans une logique gestionnaire qui nécessite de prendre en compte les situations d'apprentissage et les pratiques de classe tout en refusant tout système théorique préétabli. La théorie vient alors expliquer des pratiques (après coup et de manière toujours partielle) et non le contraire. Ce pôle gestionnaire correspond en général à des phases éclectiques dans l'E/A des langues étrangères.

¹⁴⁸ L'auteur reprend dans cet article un schéma déjà proposé dans son ouvrage *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier, 1993, p. 144. On note cependant deux légères différences : le terme d'*environnements* remplace celui de *situations*, ce qui permet d'englober des données beaucoup plus larges que les seules situations de classe (la société par exemple) ; au terme *théories* a été ajouté le terme de *modèles*, ce qui permet de mettre en avant l'existence de modèles didactiques issus de l'expérience de l'enseignant et pas seulement des savoirs théoriques.

¹⁴⁹ Une telle situation peut donc susciter de fortes revendications de la part des enseignants ou des efforts importants d'adaptation quand ce changement prend véritablement l'aspect d'une imposition. Elle peut être vécue par le corps enseignant comme une non reconnaissance des compétences qu'ils développent sur le terrain et qui sont le résultat de tâtonnements successifs étalés dans le temps et constituant les traditions d'enseignement.

FIGURE 23 : POLARISATION DU CHAMP DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES



Source : Christian PUREN, « La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique », in *Synergies Pays riverains de la Baltique n°1*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, 2001.

Ce phénomène de polarisation décrit par Puren est important dans le contexte chinois qui ne possède pas de tradition de recherche en DLC. En effet, on pourrait en conclure hâtivement que l'E/A du FLE en Chine serait de type éclectique, mais seule une analyse des matériaux pédagogiques, des programmes et des pratiques de classe permettra de situer la méthodologie chinoise du FLE par rapport aux autres méthodologies que nous connaissons (pour un récapitulatif des grandes caractéristiques des méthodologies d'E/A du FLE, voir annexe N).

On retiendra par ailleurs que toute méthodologie intervient dans un environnement déterminé qui cible par conséquent des publics ayant des besoins particuliers. En fonction des attentes de ces publics, des objectifs spécifiques sont fixés. Par exemple, les apprenants peuvent être adultes ou enfants, volontaires ou captifs. Les enseignants natifs ou non, formés ou non. Les objectifs imposés ou choisis librement, axés sur l'acquisition d'une compétence de communication ou simplement sur des contenus linguistiques, etc. Il est fondamental de comprendre qu'une méthodologie est toujours produite en fonction d'un contexte social de référence qui la détermine et que « toutes [les méthodologies] se sont constituées

en fonction d'un certain agir d'usage de référence, et il se trouve que la tâche d'apprentissage de référence a toujours été conçue dans une relation d'homologie maximale avec cet agir social » (Puren, 2006 : 37-40).

3.5.1. Le noyau dur

Afin de repérer les orientations méthodologiques on retiendra que toute méthodologie opère à partir d'un principe¹⁵⁰ des choix parmi les méthodes en les hiérarchisant afin de produire une cohérence. Ces choix constituent ce que Puren appelle le *noyau dur* d'une méthodologie qui « *est une articulation et/ou une combinaison de méthodes privilégiées sur lesquelles va se fonder la cohérence d'une méthodologie constituée, et qui, à ce titre, vont être mises en œuvre le plus systématiquement possible tout au long de l'unité didactique.* » (Puren, 2002 : 321-337).

Ainsi, par exemple, la méthodologie audio-orale (MAO) constituée outre-atlantique utilise la méthode répétitive, la méthode imitative et la méthode orale (nous sommes à l'époque de la linguistique appliquée : l'utilisation de ces méthodes répond donc aux choix des théories de référence effectués en amont : psychologie béhavioriste et linguistique structurale). La méthodologie SGAV utilise également ces mêmes méthodes pour l'explication des dialogues et l'apprentissage de la grammaire. Cependant, elle fait appel aux méthodes orale, active et directe (noyau dur de la méthodologie active) pour tout ce qui concerne l'expression orale.

3.5.2. L'intégration didactique

Le concept *d'intégration didactique*, également développé par Puren est intéressant pour la présente enquête afin de comprendre l'utilisation d'une méthodologie dans le cadre concret de la classe et sa comparaison avec d'autres

¹⁵⁰ Par exemple un principe direct ou indirect.

méthodologies. On dit qu'« il y a intégration didactique maximale lorsque sont réalisées à partir et à propos d'un support de base unique toutes les activités d'une 'leçon', qui devient une véritable 'unité didactique'. » (Puren, 2002 : 321-337). Inversement, plus les supports sont variés pour réaliser une seule activité et plus l'intégration est faible (c'est le cas, par exemple, de l'approche communicative et de l'éclectisme actuel). Le concept d'intégration didactique permettrait donc de déceler, au travers des pratiques de classe, mais aussi des manuels, des modèles pédagogiques plus ou moins récurrents selon que l'intégration didactique est forte ou faible.

3.6. Les représentations des enseignants

La culture d'E/A comporte des *faire* (programmes, manuels, pratiques de classe, méthodes, méthodologies), mais aussi des représentations accessibles par la parole. Ainsi, « pour pouvoir penser d'autres modèles de formation, il faut sans doute mettre en relation la recherche dans la classe et la recherche sur les représentations des enseignants » (Cambra Giné, 2003 : 220). L'enseignant et son système symbolique doit ainsi être placé au cœur de l'analyse. Il sera donc fondamental de saisir les représentations des enseignants par rapport à/au(x) :

- l'institution/travail en équipe
- métier/rôle de l'enseignant
- rôle de l'apprenant
- spécificités de l'E/A du FLE
- la langue cible (mais aussi son rapport avec la langue maternelle et éventuellement les autres langues étrangères)
- la culture cible (mais aussi son rapport avec la culture source et éventuellement les autres cultures étrangères)
- manuels
- pratiques de classe
- méthodes
- méthodologies

En gardant à l'esprit le principe de précaution méthodologique qui permet de distinguer le *dire* du *faire*, on soulignera également que dans le cas des enseignants chinois, la verbalisation des pratiques peut parfois être très éloignée des pratiques réelles afin de garder la face ou donner une image positive du groupe. S'il existe une relation étroite entre représentations et pratiques on s'attachera davantage aux réseaux de sens qui seront co-construits au fil de l'enquête, en interaction avec l'enquêteur. Cette remarque nous conduit naturellement à spécifier l'approche scientifique qui sera retenue pour l'enquête de terrain.

3.7. Changements et résistances en formation continue

Enfin, tous les éléments mis en évidence par l'analyse des *dire* et des *faire* seront replacés dans le contexte de la formation continue afin de pouvoir mesurer les changements effectués par l'enseignant en formation, mais aussi les éléments de la culture d'E/A du FLE qui suscitent des phénomènes de résistance.

4. Approche scientifique retenue

4.1. Une approche qualitative inspirée de l'ethnométhodologie

L'approche retenue pour ce travail est une approche de type qualitatif. Ce choix est motivé par le sujet de l'enquête puisqu'on ne saurait quantifier¹⁵¹ une culture éducative qui se donne à l'observateur par bribes, par signes constituant ainsi une réalité plurielle. Le but est cependant de découvrir des régularités dans les comportements des acteurs sociaux face à la diversité et à la complexité des « événements ordinaires qui surviennent dans des contextes naturels » (Huberman et Miles, 2003 : 27).

L'approche qualitative vise par conséquent « une compréhension holiste (systémique, globale, intégrée) du contexte de l'étude : sa logique, ses arrangements, ses règles implicites et explicites » en essayant d'analyser de

¹⁵¹ Dans ce cas, il faudrait produire des statistiques sur la culture d'E/A du FLE ce qui ne semble pas avoir de sens, car certaines dimensions de ce concept ne peuvent faire l'objet d'un calcul mathématique (l'habitus en est un exemple).

manière approfondie les logiques d'acteurs sociaux de l'intérieur (Miles et Huberman, 2003 : 21) par la collecte de données empiriques et par une immersion « dans un environnement local pour une longue période de temps ». Les actions des acteurs sociaux comportent des intentions, des significations qui permettent au chercheur de donner des réponses explicatives sur la manière dont elles se déroulent, mais aussi sur leurs raisons d'être (Huberman et Miles, 2003 : 26-27).

Les recherches qualitatives sont nombreuses, mais il est possible de situer un tant soit peu ce travail dans le foisonnement des stratégies qualitatives en recherche dans le domaine de l'éducation grâce aux objectifs déterminés dans le cadre théorique. Il est apparu au cours de ce travail que l'un des objectifs fondamentaux est de décrypter les modèles didactiques et culturels des enseignants pour en mesurer le poids en formation continue (afin d'aménager le dispositif de formation en partant des réalités de la vie quotidienne des enseignants). Cet objectif est arrimé à un objectif un peu plus vaste et plus complexe qui est celui de mettre au jour les points saillants de la culture d'E/A du FLE à l'université chinoise, elle-même enchâssée dans la culture éducative, puis dans la culture au sens large, etc.

Dans cette culture d'E/A, le *dire* occupe une place prépondérante. Les objectifs assignés à l'enquête justifient donc l'influence de l'ethnométhodologie dans cette approche qualitative d'un microcontexte, car cette discipline est « la science des ethnométhodes, c'est-à-dire des procédures qui constituent ce que Garfinkel appelle le 'raisonnement sociologique pratique' » dont les acteurs sociaux rendent compte au travers du langage ordinaire (Coulon, 2002 : 73). En ce sens, l'ethnométhodologie permet de comprendre les modèles intériorisés des acteurs sociaux dans une problématique axée sur les imbrications entre les réalités micro et les réalités macro. Par ailleurs, nous avons vu que les grands axes de recherche en DLC croisent ceux de l'ethnométhodologie, ce qui est une motivation de plus pour nous appuyer sur les méthodes de collecte des données multiples inspirées largement de l'ethnographie¹⁵² ou mises au point *ad hoc* par ces chercheurs.

¹⁵² Observation, entretien, vidéo, journal de bord, récit de vie, etc.

Avant d'aborder plus en détail ces méthodes de recueil des données dont nous nous servirons pour mener à bien les tests empiriques, il faut préciser que la référence à l'ethnométhodologie implique une conception de la science fort différente de la conception classique qui avait permis aux sciences (dures et humaines) d'acquiescer ses lettres de noblesse en plaçant le concept d'objectivité absolue au cœur du débat. « *En effet, la science occidentale s'est fondée sur l'élimination positive du sujet à partir de l'idée que les objets, existant indépendamment du sujet, pouvaient être observés et expliqués en tant que tels. L'idée d'un univers de faits objectifs, purgés de tous jugements de valeurs, de toutes déformations subjectives, grâce à la méthode expérimentale et aux procédures de vérification, a permis le développement prodigieux de la science moderne.* » (Morin, 2005 : 54-55).

L'ethnométhodologie, contrairement à la sociologie classique qui préconisait une neutralité du chercheur, affirme que le chercheur n'occupe pas une position neutre qui lui permettrait de saisir les phénomènes sociaux en toute objectivité¹⁵³. Il participe pleinement à la compréhension des phénomènes sociaux et co-construit des réseaux de signification en interaction avec les acteurs sociaux au moment de l'enquête ; réseaux qui, une fois recueillis par des procédés divers, forment le corpus des données à analyser. Cependant, il faut se garder de sombrer dans le subjectivisme le plus total, car les résultats de la recherche deviendraient discutables. L'une des solutions est sans doute d'avoir conscience que le chercheur « est prisonnier de lunettes délimitant une netteté sur une profondeur de champ limitée, prisonnier de catégories de perception qui lui sont propres, qui renvoient à son rapport profane à l'objet » (Arborio et Fournier, 2005 : 7). Le

¹⁵³ Cela est vrai des sciences humaines, mais de plus en plus des sciences dures, qui bien que davantage normées, ont été contraintes d'abandonner certaines conceptions déterministes de la science. Les découvertes en physique quantique, notamment le principe d'indétermination élaboré par Heisenberg (lors de la mesure de l'électron il découvre que la mesure provoque une variation de quantité du mouvement de l'électron ; ce qui revient à affirmer que l'on peut soit mesurer la position, soit la vitesse, mais jamais les deux au même moment), montrent bien que le sujet est ici le « bruit » qui vient déformer l'observation (Morin, 2005 : 55). L'objectivité absolue est donc une illusion, car l'observation dépend toujours de celui qui observe.

chercheur doit donc avoir conscience de ses préconceptions avant d'entreprendre toute recherche en éducation (Van Der Maren, 2004 : 353)¹⁵⁴.

4.2. Pertinence de l'approche scientifique retenue

La culture d'E/A du FLE se prête à une analyse qualitative et non à une analyse quantitative en raison des sens cachés qu'elle comporte, mais aussi en raison de sa complexité qui échappe à la tentation d'une compréhension par la mesure et le calcul. Nous avons vu au contraire que « l'ethnométhodologie, à travers l'analyse des activités humaines, cherche à étudier les phénomènes sociaux incorporés dans nos discours et dans nos actions. » (Coulon, 2002 : 117) Cette démarche semble être adéquate aux objectifs fixés dans cette enquête et permet d'appréhender les deux faces de la culture d'E/A : les *dire* et les *faire*.

Par ailleurs, les faits sociaux ne sont pas considérés comme des choses, mais comme des accomplissements pratiques puisque le monde social est le fruit d'une construction méthodique qui s'appuie sur les ressources culturelles des acteurs (Coulon, 2002 : 86-87). En ce sens, les principes de l'ethnométhodologie peuvent servir d'une part à mettre en évidence la logique interne de cette culture d'E/A du FLE chez les enseignants chinois à l'université, mais peut également favoriser le développement d'un dispositif de formation basé sur un sens fort du terme coopération en tentant de s'appuyer sur des ressources culturelles et valeurs communes construites avant, pendant et après la formation.

5. Délimitation du cas

Les objets sur lesquels porteront les tests empiriques, la démarche et l'approche scientifique étant explicités, il s'agit à présent de déterminer plus précisément le cas qui sera observé, c'est-à-dire « choisir un ensemble social » pour l'enquête (Dépelteau, 2000 : 211). Il s'agit de la deuxième étape pour

¹⁵⁴ Il s'agit d'un premier effort de triangulation (triangulation interne) pour se prévenir de la contamination des données par la subjectivité et les préjugés du chercheur.

corroborer ou réfuter les hypothèses qui seront énoncées un peu plus bas et soumises à des tests empiriques.

5.1. Choix et taille des échantillons

En raison de sa forte contextualisation, le thème de ce travail tend à porter uniquement sur un groupe social formé d'individus dont les profils sont connus en amont : les enseignants chinois de FLE des universités. Toutefois, il ne s'agit pas de n'importe quels enseignants de FLE dans n'importe quelle université chinoise. Ces enseignants sont engagés dans un processus de formation continue mis en place par la coopération française. Ils sont, comme cela a été expliqué dans la cartographie du terrain, choisis en fonction de leurs besoins et de leurs attentes déclarés en matière de d'E/A et de formation (par questionnaire et entretien) et des besoins que les agents du MAE présentent au moment des observations de classe.

Le nombre de ces enseignants est très restreint : depuis le lancement du PFFC en mars 2006, 61 enseignants ont suivi des modules de formation, mais ils sont aujourd'hui + / - 50 à suivre encore des formations dans les quatre centres ouverts¹⁵⁵. Cependant, cette enquête se focalisera uniquement sur les enseignants qui assurent des cours de français LV1 parce que :

- les enseignants de français LV1 sont plus nombreux que les enseignants de français LV2 à participer au PFFC (34 contre 27 sur deux sessions) ;
- les enseignants de français LV1 ont pour mission de former des spécialistes de la langue française alors que les enseignants de français LV2 n'assurent que des cours à option (en général pour des anglicistes dont le seul but est de réussir le test final et non de se servir du français dans leur vie professionnelle) ;
- l'enseignement du français LV1 semble plus structuré que le français LV2 qui ne fait pas l'objet d'un appui politique très fort dans le système éducatif chinois ;

¹⁵⁵ Cela dépend en effet des modules de formation choisis.

- il n'est pas possible d'être complètement exhaustif sur un sujet, quand bien même notre objectif est d'arriver à une compréhension relativement fine du terrain.

La technique d'échantillonnage retenue est de nature non probabiliste¹⁵⁶, car il s'agit plus d'étudier un cas en profondeur pour comprendre une logique sociale (on parle alors de cas exemplaire) plutôt que de chercher la représentativité par la quantification. Ainsi, dans la population mère des enseignants chinois de FLE des universités, les tests empiriques porteront sur les enseignants de français LV1 ayant suivi ou suivant encore une formation continue dans le dispositif évoqué plus haut. Il convient cependant d'apporter quelques précisions.

Afin de déterminer des échantillons pertinents pour l'enquête, nous nous appuierons sur la technique de l'échantillon stratifié permettant de constituer des sous-groupes pour les comparer (Huberman et Miles, 2003 : 60). Cela est motivé par le fait que les acteurs de l'enquête sont connus et identifiés en amont. La délimitation des échantillons est donc une affaire de stratégie pour atteindre les objectifs de l'enquête : dans la population des enseignants de français LV1 en formation, deux sous-groupes vont être déterminés en fonction de critères pragmatiques. Mais selon quels critères peut-on déterminer ces deux sous-groupes ?

Dans le cadre théorique, nous avons défini la formation comme une dialectique entre des traditions d'enseignement (poids de la culture d'E/A du FLE) et des innovations. L'efficacité d'un dispositif de formation serait donc « mesurable » à l'aune d'un certain compromis entre les deux pôles via la mise en place d'une posture réflexive chez l'enseignant. Il paraît donc judicieux de distinguer deux échantillons dans le sous-ensemble des enseignants de français LV1 en formation afin de rendre compte des changements qui s'opèrent en formation par rapport à la culture d'E/A initiale. Corrélativement, ce découpage du sous-ensemble des enseignants en formation peut permettre de prendre conscience de l'absence éventuelle de changements et donc de l'impact de la

¹⁵⁶ Dépelteau (2000 : 222) souligne que cette technique est fréquemment utilisée en sciences humaines dans les recherches qualitatives.

formation sur les pratiques de classe et les représentations. Les échantillons retenus sont les suivants, car ils permettront de faire des comparaisons :

- Le groupe des enseignants de français LV1 ayant commencé la formation en mars 2006 et ayant suivi un stage pédagogique d'été en France (juillet-août 2006)¹⁵⁷. Il s'agit d'un groupe relativement hétérogène en termes d'âge et d'années d'expérience dans la profession. C'est aussi le groupe le plus formé. On supposera donc que ces enseignants commencent à avoir un certain recul sur leurs pratiques, leurs propres conceptions de l'E/A du FLE et sont en attente des « moyens méthodologiques les plus adéquats » pour atteindre leurs objectifs (Castellotti et De Carlo, 1995 : 22). Certains sont par ailleurs allés plusieurs fois en France (études universitaires ou stages d'été). Ils pourraient donc servir de groupe témoin pour déceler des besoins assez ciblés pour la formation continue et comprendre de quelle manière évolue la culture d'E/A en formation.
- Le groupe des enseignants de français LV1 qui a débuté la formation en octobre 2006¹⁵⁸. Ce groupe en est à la phase de tâtonnement : il s'agit d'un groupe relativement homogène composé d'enseignants très jeunes et débutants dans la profession. Comme ont pu le montrer Cadet et Causa (2006 : 175-185), les jeunes enseignants s'appuient sur des modèles didactiques généralement acquis lors de leur scolarité, car ce sont les seuls modèles disponibles. Face à l'urgence de la situation, ils cherchent bien souvent des « stratégies de survie » pour pourvoir enseigner et faire face aux difficultés de la classe (Castellotti et De Carlo, 1995 : 22). L'analyse de leurs pratiques et de leurs représentations peut donc s'avérer un puissant

¹⁵⁷ Nous appellerons par la suite ce groupe « **Groupe A** ».

¹⁵⁸ Nous appellerons par la suite ce groupe « **Groupe B** ».

révélateur de la culture d'E/A du FLE à l'université, car leur répertoire didactique a peu de chance d'être encore très étayé.

En fonction des hypothèses, on choisira dans chaque sous-groupe des approches différentes pour effectuer un choix parmi les personnes qui seront enquêtées (observations et entretiens). Notons que la question de la taille des échantillons n'est pas très pertinente dans le cas d'une recherche qualitative qui n'accorde pas aux chiffres une place première (contrairement aux recherches quantitatives). On retiendra donc plutôt comme pertinent le critère de saturation. Lorsque le recueil des données n'apportera plus de nouveauté, que les données deviendront répétitives et des réponses, même partielles, auront été apportées aux questions (Dépelteau, 2000 : 234), on considèrera que le contrat aura été rempli. En ce sens, la taille de l'échantillon se construira progressivement.

Quoiqu'il en soit, nous pensons que la délimitation de ces deux échantillons, plus exemplaires que représentatifs, va permettre de faire des comparaisons et donc d'aborder la culture d'E/A du FLE dans une perspective dynamique et évolutive au contact de la formation.

5.2. Variables intervenantes de l'enquête

L'effort pour mettre au jour des récurrences dans le monde social des enseignants de FLE et pour essayer de saisir les mécanismes de la formation et son impact sur la vie professionnelle des enseignants peut rencontrer une multiplicité de variables que l'on qualifie de variables intervenantes. Il ne s'agit pas des variables dépendantes et indépendantes qui seront formulées dans les hypothèses, mais plutôt de facteurs pouvant motiver ou influencer des comportements, des représentations, des besoins, des résistances. Quelques variables intervenantes nous semblent facilement identifiables dès à présent et permettront de moduler le propos en fonction des personnes observées et/ou interrogées. Ces variables intervenantes sont les suivantes¹⁵⁹ :

¹⁵⁹ Rappelons que l'âge, l'expérience dans la profession et la durée de la formation sont des facteurs directement impliqués dans la délimitation des échantillons.

- être un homme/être une femme¹⁶⁰ ;
- avoir la liberté de choisir ses matériaux pédagogiques/ne pas pouvoir ses matériaux pédagogiques ;
- disposer de ressources pédagogiques suffisantes/ne pas disposer de ressources pédagogiques suffisantes ;
- avoir des classes dont les effectifs sont raisonnables (entre 15 et 30 étudiants par classe)/avoir des classes aux effectifs pléthoriques ;
- avoir dans sa classe des étudiants dont l'apprentissage du français est un choix/avoir dans sa classe des étudiants qui n'ont pas choisi l'apprentissage du français ;
- être le seul enseignant de son établissement/travailler dans une équipe pédagogique ;
- avoir le soutien de sa hiérarchie/ne pas avoir le soutien de sa hiérarchie ;
- être dans une université de premier rang/être dans une université de second, voire de troisième rang.

Au fur et à mesure du recueil des données, d'autres variables intervenantes pourront apparaître. Il faudra en tenir compte lors de l'analyse des données.

5.3. Temps et lieux de l'enquête

Tout d'abord, il convient de remarquer que le thème de l'enquête et les échantillons de population déterminés plus haut impliquent des lieux particuliers. Cette enquête est avant tout une enquête multi-sites puisqu'elle concerne les enseignants en formation dans les AF de Pékin, Chengdu et Wuhan. Cependant, toutes les hypothèses qui seront soumises à des tests ne nécessiteront pas nécessairement un déplacement dans chacune des villes. Il sera possible de faire varier les lieux de l'enquête en fonction des besoins suscités par les tests

¹⁶⁰ En Chine, les hommes accèdent plus facilement à des postes à responsabilité.

empiriques, mais aussi des conditions matérielles dans lesquels vont se dérouler l'immersion dans le terrain¹⁶¹.

La temporalité de l'enquête est également un aspect important. Cette enquête prend ses racines dans un travail d'observation qui a débuté en mars 2006 avec la mise en place du PFC et qui a permis d'explorer le terrain pour choisir les outils et les stratégies les plus adéquates. Les outils utilisés pour définir les parcours de formation des enseignants (questionnaire, entretien et observations de classe) ont en effet permis de juger de la validité de différentes techniques de recueil des données auprès des enseignants chinois, certaines s'avérant peu pertinentes. C'est à présent ce que nous allons exposer dans le protocole de recherche.

6. Protocole de recherche

Nous entendons par protocole de recherche le choix de méthodes et/ou de techniques et la construction d'outils adaptés à l'opérationnalisation du cadre théorique, c'est-à-dire les procédures qui vont permettre de corroborer ou réfuter chaque hypothèse. Ce sera donc le moment d'énoncer clairement les hypothèses en y assignant des stratégies particulières pour le recueil des données. Il s'agit également de fixer un plan de travail pour appréhender le terrain dans les meilleures conditions possibles.

Il faut cependant apporter quelques précisions sur les termes de méthode/technique et d'outils de recherche. D'après Dépelteau (2000 : 250), il n'y a pas lieu de différencier méthodes (par exemple la méthode expérimentale) et techniques (par exemple l'analyse de contenu), car il s'agit dans les deux cas de deux modes d'investigation de la réalité. Il faut simplement se rappeler que « le choix d'une méthode (ou d'une technique) dépend [...] en partie du choix d'une démarche » (Dépelteau, 2000 : 248). Pour cette enquête, nous avons choisi une démarche hypothético-déductive et l'objet même de l'enquête nous a conduit à faire le choix d'une approche qualitative inspirée des travaux de l'ethnométhodologie. Soulignons dès à présent que certaines méthodes et

¹⁶¹ Il s'agit principalement de contraintes matérielles, mais aussi temporelles.

techniques sont suffisamment souples pour convenir à plusieurs démarches. Il faut donc effectuer les bons choix en fonction des réalités et du public observés.

Nous définirions plutôt les outils de recherche comme des matérialisations des méthodes ou des techniques choisies pour récolter des données empiriques en fonction d'un objectif de recherche. Il s'agit d'outils au sens fort du terme qui sont par conséquent « palpables » (liste de questions, grille d'observation de classe, etc.).

Nous avons souligné les deux grands objectifs de ce travail un peu plus haut, à savoir :

- analyser en profondeur la culture d'E/A du FLE à l'université chinoise
- POUR**
- œuvrer à améliorer un dispositif de formation continue

Ces deux objectifs sont naturellement liés entre eux, car au terme de l'enquête, il sera peut-être possible de comprendre la manière dont fonctionne cette culture d'E/A en formation continue, nous entendons par là quel est son poids dans le changement (ou l'absence de changement) des pratiques de classe et les représentations des enseignants.

Afin d'atteindre la complexité de la culture d'E/A, il serait absurde de vouloir se cantonner à une méthode unique. Au contraire, le choix de plusieurs méthodes ou techniques, que l'on appelle généralement triangulation, permettra de contrôler la représentativité des données recueillies et de limiter les biais induits par l'enquêteur, en d'autres termes, d'assurer une certaine fiabilité des données collectées sur le terrain.

Nous adopterons trois types de triangulation afin de nous assurer de la validité des résultats :

- une triangulation temporelle : les pratiques de classe et les représentations des enseignants de français LV1 seront analysées dans une perspective diachronique. Le choix des deux

échantillons permet d'ailleurs de se placer dans cette perspective, car il met le facteur temps en première place dans une optique comparative ;

- une triangulation des observateurs : ce type de triangulation sera adopté dans le cas de l'observation des pratiques de classe et fera l'objet d'une explication détaillée au moment de la formulation des hypothèses ;
- une triangulation des sources : les sources seront variées afin de rendre de compte de cet ensemble complexe qu'est la culture d'E/A (instructions officielles, manuels, transcriptions d'entretiens, etc.).

En fonction des catégories d'objets à observer (des *faire*, des *dire* et des objets à la limite du *faire* et du *dire*) et du principe de précaution méthodologique déterminé plus haut (ce que l'on dit n'est pas nécessairement ce que l'on fait en contexte réel), les techniques retenues pour les tests empiriques sont les suivantes¹⁶² :

- L'observation : il s'agit d'une technique directe d'investigation qui nécessite une immersion dans le terrain et qui vise à « témoigner de mondes mal connus » en mettant à jour des comportements, des actions *in situ* (Arborio et Fournier, 2005 : 5). L'observation est donc utile dans le cas d'une recherche en éducation, car elle « conduit à restituer les logiques d'acteurs, à rendre à leurs comportements leur cohérence, à révéler leur rapport au monde que chacun manifeste à travers les pratiques observables » (Arborio et Fournier, 2005 : 8). Elle concerne les 'faire' des enseignants et leurs liens avec les modèles didactiques intériorisés et la culture d'E/A. De plus, elle est faiblement normée ce qui convient assez bien aux objectifs d'une recherche qualitative.

¹⁶² Les outils seront décrits avec la formulation des hypothèses.

- La recherche documentaire : elle consiste à obtenir des informations significatives à partir de documents existant avant l'enquête et dont le but est de « servir de références, de ressources, d'indicateurs pour ceux qui, peu après leur production, pourraient s'en servir dans l'action » (Van Der Maren, 2004 : 302). On peut appliquer une telle technique aux discours méthodologiques qui n'ont pas été produits pour les besoins de l'enquête. Les programmes et les manuels sont des discours méthodologiques qui se situent à mi-chemin entre le 'dire' et le 'faire', car ils contiennent en puissance « *des traces de l'activité des membres [d'une institution] et fournissent donc un matériel [...] que l'on peut invoquer comme témoin des événements que l'on souhaite étudier* » (Van Der Maren, 2004 : 302). Leur caractère écrit se prête bien à un tel mode d'investigation. Ces documents peuvent être de précieux compléments d'information pour comprendre la culture d'E/A. On notera cependant qu'à la différence des archives ou des comptes rendus, effectués en général après que l'action s'est déroulée, les programmes et les manuels ne sont que des traces en puissance des pratiques de classe et non des traces d'événements ayant eu lieu à un moment précis.
- L'entretien : il s'agit d'une technique de recherche indirecte parce que produite à l'initiative du chercheur. En ce sens, l'entretien est une exploration, une rencontre, un parcours pour « approcher des individus en contact entre eux et avec les autres, dans la diversité réelle de leurs liens effectifs, dans leur contexte social » (Blanchet et Gotman, 2006 : 15). L'entretien implique pleinement l'enquêteur qui « *va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan* » (Blanchet et Gotman, 2006 : 23). Il permet donc d'aller en profondeur dans la

compréhension des phénomènes sociaux et le décryptage du sens que les acteurs attribuent à leurs actions. Cette caractéristique est fondamentale, car qui, mieux que les enseignants chinois eux-mêmes, peut décrypter les actions de ce groupe culturel particulier et non transparentes pour l'œil étranger? Il faut aussi souligner qu'un entretien est une production verbale et en tant que tel, il est « *l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal. Ces faits concernent les systèmes de représentations* » (Blanchet et Gotman, 2006 : 25). L'entretien sera donc particulièrement utile pour révéler le système symbolique des enseignants. Il permettra de prendre conscience de la complémentarité (ou non) qui existe entre les actions réalisées en classe et la verbalisation des enseignants par rapport à leurs pratiques, bien qu'il n'existe pas encore de méthodologie pour comprendre les relations entre représentations et pratiques (Abric, 2001 : 82). Soulignons enfin que ce mode d'investigation convient bien pour l'étude de petites communautés et s'inscrit dans la lignée des recherches qualitatives (l'ethnométhodologie l'utilise régulièrement).

Ces techniques semblent les plus adéquates pour un public chinois, difficile à cerner, qui se livre peu à moins d'avoir établi des relations interpersonnelles sur la durée. Lors de la mise en place du PFC, nous avons évoqué l'utilisation de différentes techniques qui ont pour but de tenter d'établir une analyse des besoins personnalisée : le questionnaire, l'entretien et l'observation de classe. Nous venons de montrer en quoi l'observation de classe et l'entretien ont une utilité dans cette enquête. Cependant, il faut dire quelques mots sur les raisons qui nous poussent à ne pas vouloir utiliser le questionnaire avec les enseignants chinois.

La première étape de sélection pour participer au PFC consiste à remplir un questionnaire. Les réponses données à ce questionnaire sont ensuite utilisées comme trame pour conduire l'entretien (qui cherche à établir plus en détail le

profil de l'enseignant et ses motivations). Il est apparu à maintes reprises que les réponses données dans le questionnaire relevaient plus de « la bonne réponse » ou plutôt de ce que les enseignants supposaient le plus adéquat à notre manière de voir les choses. En creusant un peu les réponses avec les enseignants, certains nous avouaient avoir coché tel ou tel item parce qu'ils estimaient que c'était « ce qui semblait être le mieux », mais n'avaient jamais procédé de la sorte en classe.

Un simple exemple suffira à comprendre et à écarter la technique du questionnaire pour recueillir les représentations des enseignants. Dans le questionnaire, une question concernant l'enseignement du vocabulaire est posée :

Comment enseignez-vous le vocabulaire ? Cochez une seule réponse.

- Je n'enseigne pas le vocabulaire parce que c'est inutile
- Je donne une liste de mots à apprendre par cœur
- Je l'étudie en contexte à partir d'un document authentique en travaillant à partir des champs lexicaux
- Je ne suis pas en charge des cours de vocabulaire

Tous les enseignants de Pékin ayant été reçus en entretien avaient coché le troisième item. Or, en demandant plus de précisions, il est apparu que la plupart des enseignants n'utilisaient pas de documents authentiques et qu'ils assignaient un autre sens au terme *champ lexical* (généralement la liste de vocabulaire en français et chinois contenue dans les manuels) que celui qu'on lui attribue normalement. D'autres encore affirmaient ne pas savoir ce que c'était mais trouvaient cela « joli » ou « pas mal comme réponse » !!!

6.1. Formulation des hypothèses

La formulation des hypothèses permettra de justifier davantage le choix de chaque technique en fonction des objets et des finalités de l'enquête. Ce sera aussi l'occasion de présenter concrètement les outils qui seront utilisés pour recueillir les données.

6.1.1. Hypothèse 1 (H1)

6.1.1.1. Prémisse

Puren (1993 : 42-46) a démontré que l'évolution des méthodologies est soumise à une phase de systématisation (recherche d'une cohérence méthodologique forte) et à une phase de désystèmeatisation (diversification des matériaux et complexification des problématiques dans une logique gestionnaire). La phase de désystèmeatisation tend à rendre les matériaux didactiques fondamentalement éclectiques dans le sens où des choix raisonnés s'effectuent dans les différentes méthodologies constituées pour un type de public donné. L'éclectisme répond ainsi à la complexité de l'E/A des langues étrangères sur un terrain donné.

A cet éclectisme raisonné, Puren oppose un éclectisme « mou », non raisonné, qui se manifeste par une succession de différentes strates méthodologiques sans choix clairement effectués par les concepteurs de matériaux didactiques, les institutions ou les enseignants. Un éclectisme « mou » reviendrait donc à faire tout et n'importe quoi sans prendre en compte la culture d'E/A du FLE du public-cible (enseignants et apprenants).

Richer (2006 : en ligne) a montré que le tome 1 du manuel *Le Français* (manuel majoritairement utilisé dans les cursus de FLE comme LV1 comme nous l'avons vu dans la cartographie du terrain), est un manuel fondamentalement éclectique, mais qui n'opère aucun choix raisonné. Cela correspond à une stratégie de l'empilement, un « bricolage méthodologique » (De Salins, 1996 : 39-43). En effet, éclectisme vient du grec 'eclego' qui signifie recueillir, choisir, trier. Pour parler d'éclectisme raisonné, la notion de tri doit être mise en avant. Or, dans le cas du manuel *Le Français*, il y aurait bien recueil, mais sans tri. Il s'agit donc uniquement d'une « opération de prélèvement sur du déjà-là méthodologique » (Richer, 2006 : en ligne). Pour être efficace, le prélèvement doit se fonder sur une activité d'évaluation des situations éducatives afin de construire une cohérence méthodologique dans le souci de répondre aux besoins d'un groupe social donné et à l'autre bout du processus, il exige une attention accrue à l'apprentissage effectif des apprenants.

Comme cela a été montré dans le cadre théorique, il serait absurde et douteux d'imposer une nouvelle cohérence méthodologique à l'enseignant en formation. Il s'agit plutôt de prendre en compte les contextes locaux d'E/A du FLE pour trouver des réponses adaptées et formulées à deux voix (partie française et partie chinoise). Cela revient à dire qu'il ne peut y avoir de cohérence méthodologique forte dans le cadre d'une formation d'enseignants réalisée dans un contexte de coopération bilatérale et que l'on doit s'efforcer, avec les enseignants, de trier les apports méthodologiques de la manière la plus opératoire qui soit.

Partant de ce travail, l'analyse initiée par Richer (2006 : en ligne) sera étendue aux :

- programmes aujourd'hui en vigueur pour le FLE enseigné comme LV1 à l'université ;
- à l'ensemble pédagogique d'E/A *Le Français*.

On proposera toutefois des outils de collecte des données conçus *ad hoc* ou adaptés d'outils existants.

6.1.1.2. Formulation

Le travail d'analyse sur les programmes et manuels permettra de corroborer ou réfuter l'hypothèse suivante (H1), décomposée en deux parties (H1.1 et H1.2) pour des raisons évidentes de formulation (longueur de l'hypothèse), mais aussi pour des raisons de stratégies de recherche :

H1.1 - Les programmes d'E/A du FLE à l'université chinoise et les manuels d'apprentissage du français conçus en Chine ne font référence à aucune cohérence méthodologique forte, mais ne sont pas pour autant des matériaux éclectiques fondés sur un choix raisonné (ils relèvent d'une stratégie de l'empilement, d'un bricolage méthodologique).

H1.2 - Cette stratégie de l'empilement tend (dans les deux cas) à exacerber un modèle didactique traditionnel.

Cette hypothèse possède deux axes dont le premier (H1.1) est purement descriptif et le second (H1.2) est de type causal. La première partie de H1 est donc un préalable qui permettra de faire un état des lieux de la méthodologie institutionnelle (celle des programmes) et de la méthodologie de conception (celle mise en œuvre dans les manuels).

H1.1 est une hypothèse complexe qui contient les variables suivantes :

Variables indépendantes	Variables dépendantes
1 ^{ère} variable : les programmes d'E/A du FLE à l'université chinoise	ne font référence à aucune cohérence méthodologique forte
2 ^{ème} variable : les manuels d'apprentissage du français conçus en Chine	ne sont pas pour autant des matériaux éclectiques fondés sur un choix raisonné (ils relèvent d'une stratégie de l'empilement, d'un bricolage méthodologique)

H1.1 entend donc montrer dans un premier temps que les programmes d'E/A du FLE à l'université chinoise ne possèdent pas d'une part, de cohérence méthodologique forte et d'autre part qu'ils relèvent d'une stratégie de l'empilement. Dans un second temps, H1.1 tentera de montrer la même chose pour l'ensemble pédagogique *Le Français*.

Cependant, on se gardera de supposer un lien de cause entre les deux variables dépendantes, car l'absence de cohérence méthodologique ne signifie pas nécessairement que l'on soit dans un éclectisme non raisonné. A titre d'exemple, les manuels éclectiques produits en France comme *Studio* ou *Connexions* ne possèdent pas de cohérence méthodologique forte en raison de l'évolution des méthodologies de l'E/A du FLE¹⁶³, mais possèdent une structure fondée sur des choix raisonnés que l'on peut reconnaître à diverses caractéristiques : longueur des unités didactiques, cohésion plus thématique que méthodologique, document

¹⁶³ L'approche communicative a en effet conduit à invalider toute cohérence méthodologique.

déclencheur souvent oral qui sert de base aux autres activités, systématisation morphosyntaxique, ordre aléatoire des activités, etc.

H1.2 s'appuiera sur les résultats de H1.1 pour se déployer. Il s'agit d'une hypothèse simple qui prédit une relation de causalité entre deux variables apparemment en contradiction :

Variable indépendante	Variable dépendante
cette stratégie de l'empilement	exacerber un modèle didactique traditionnel

On supposera, dans le cas de H1.2 que la stratégie de l'empilement, précisément parce qu'elle n'effectue aucun choix raisonné¹⁶⁴, tend à exacerber un modèle didactique particulier (qui est plus ou moins conscient). Ce modèle didactique, dans le sens où il n'y a pas de choix clairement effectués, dépendrait donc des savoirs d'expérience. Les choix sont pour ainsi dire réalisés sur la base du modèle didactique immédiatement disponible à savoir celui qui est hérité des manières d'apprentissage des concepteurs. Et il y a de fortes raisons de penser que ce modèle est traditionnel en raison d'une absence de formation en DLC.

Cette hypothèse sera testée à la fois sur les programmes et sur l'ensemble pédagogique *Le Français* (cf. « dans les deux cas »).

6.1.1.3. Outils et stratégies de recherche pour le recueil des données

Afin de corroborer ou réfuter cette hypothèse, la recherche documentaire sera privilégiée pour les raisons invoquées plus haut. H1 est en quelque sorte préparatoire à l'élaboration des autres hypothèses, car elle a pour fonction de déterminer le contexte didactique préexistant aux pratiques de classe. Ainsi, nous tenterons de montrer en quoi il y a juxtaposition de strates méthodologiques dans les programmes et manuels sans cohérence apparente et de vérifier si un modèle

¹⁶⁴ Le terme important ici est *raisonné* car si le choix n'est pas raisonné, il provient par conséquent d'autres savoirs.

didactique traditionnel issu des savoirs d'expérience est finalement invoqué. Cela permettra également de prendre connaissance des contenus des programmes et des supports qu'utilisent les enseignants.

6.1.1.3.1. Les instructions officielles

Les programmes feront l'objet d'une traduction et seront tout d'abord analysés de manière linéaire. Cette démarche vise à prendre conscience des phénomènes de juxtaposition lexicales et sémantiques : par exemple si l'on trouve dans les programmes des mots ou expressions appartenant au champ lexical d'une grammaire issue de la méthodologie SGAV (répétition, structure, mémorisation, etc.) à côté de références explicites à l'approche communicative (actes de parole, compétence de communication, etc.) on pourra juger du degré de cohérence méthodologique (H1.1). Sans se livrer à une analyse de discours, une délimitation des différents champs lexicaux appartenant aux « catégories méthodologiques » peut aussi être un indicateur.

Ensuite, une seconde lecture sera proposée à partir d'une grille d'analyse plus ciblée sur des critères méthodologiques. Cela permettra de procéder à une lecture synthétique pour mettre en avant la stratégie ou non de l'empilement et l'exacerbation d'un modèle didactique traditionnel (H1.2). Cette grille d'analyse des programmes s'inspire de Puren et alii (1998) :

Les objectifs :

1. De quel type sont les objectifs généraux de l'apprentissage du français pour les quatre années d'apprentissage du français (linguistique, culturel, formatif) ?
2. Quel est le sens concret de ces objectifs ?
3. Un objectif semble-t-il plus important qu'un autre ?

La communication :

4. Quelle est la conception de la communication adoptée par les concepteurs des programmes ?
5. Cette conception fait-elle référence à un courant méthodologique particulier ?
6. Par quelles activités l'apprenant est-il supposé parvenir à communiquer ?
7. Par quelles stratégies d'enseignement le professeur est-il supposé aider les apprenants à acquérir la compétence de communication ?
8. Fait-on référence aux modes de communication non verbale et paraverbale pour faciliter les apprentissages ?

Apprendre à apprendre :

9. Existe-t-il dans les programmes une prise en compte de la logique d'apprentissage (apprendre à apprendre) ?

10. Si oui, quelles sont les stratégies conseillées à l'enseignant pour prendre en compte l'apprentissage ?

L'enseignement/apprentissage de la culture :

11. La culture cible fait-elle l'objet d'un enseignement/apprentissage ?

12. Existe-t-il un lien mentionné entre la langue et la culture ? Si oui, lequel ?

13. Quelle conception de la culture est mise en avant (cultivée, quotidienne...) ?

14. Quels sont les objectifs assignés à l'enseignement de la culture ?

15. Les contenus culturels à enseigner sont-ils indiqués ? Si oui, est-ce de manière indicative ou de manière impérative ?

16. Quelle est la nature de ces contenus ?

17. Quels sont les types de supports assignés à ces contenus ?

18. Quelle est la nature de la démarche proposée pour l'enseignement/apprentissage de la culture (culturelle, interculturelle...) ?

Langue maternelle et langue cible :

19. Des mentions sont-elles faites au rôle de l'utilisation de la langue maternelle en classe ?

20. Si oui, quel est le rôle de la langue maternelle (langue de travail pour les consignes ou en classe, analyse contrastive, pour la réflexion grammaticale...) ?

21. La traduction fait-elle partie des programmes ? Si oui, à quelle niveau de l'apprentissage ?

Les compétences orales :

22. Est-ce qu'un apprentissage de la production orale et de la compréhension orale est prévu ?

23. L'acquisition des compétences passives et productives est-elle équilibrée ?

24. Quels sont les objectifs assignés à la compréhension orale ? Quelles sont les compétences à atteindre pour chaque niveau ?

25. Quels sont les objectifs assignés à la production orale ? Quels sont les savoir-faire à atteindre pour chaque niveau ?

26. Les contenus et les supports sont-ils précisés pour la production orale et la compréhension orale ? Quelle est leur nature ?

27. Une démarche est-elle proposée pour ces deux compétences ?

28. Quelles sont les activités préconisées pour maîtriser les compétences orales ?

29. La phonétique fait-elle partie des programmes ? Si oui, à quelle courant appartient la conception de la phonétique (articulatoire, descriptive...) et quelle est la méthode retenue pour l'enseignement (verbo-tonale, corrective,...) ?

30. Fait-on référence aux niveaux et registres de la langue ?

Les compétences écrites :

31. Est-ce qu'un apprentissage de la production écrite et de la compréhension écrite est prévu ?

32. L'acquisition des compétences passives et productives est-elle équilibrée ?

33. Quels sont les objectifs assignés à la compréhension écrite ? Quelles sont les compétences à atteindre pour chaque niveau ?

34. Quels sont les objectifs assignés à la production écrite ? Quels sont les savoir-faire à atteindre pour chaque niveau ?

35. Les contenus et les supports sont-ils précisés pour la production écrite et la

compréhension écrite ? Quelle est leur nature ?

36. Une démarche est-elle proposée pour ces deux compétences ?

37. Quelles sont les activités préconisées pour maîtriser les compétences écrites ?

38. Fait-on référence à une typologie particulière des textes écrits ?

La grammaire :

39. Quels sont les objectifs assignés à l'apprentissage de la grammaire ?

40. Quelle est la description grammaticale adoptée (traditionnelle, structurale, grammaire des textes...) ? Fait-on référence à une théorie linguistique/didactique de la grammaire particulière ?

41. Quels sont les critères de sélection et de progression utilisés dans les programmes ?

42. Quels sont les critères de sélection et de progression conseillés aux enseignants ?

43. Quels sont les contenus et supports préconisés pour l'apprentissage de la grammaire ?

44. Quels sont les savoir-faire développés ?

45. Quelle place (en terme de volume) occupe la grammaire par rapport aux autres compétences/domaines ?

Le lexique :

46. Quels sont les objectifs assignés à l'apprentissage du lexique ?

47. Quels sont les critères de sélection et de progression utilisés dans les programmes ?

48. Le lexique est-il donné ? Si oui, quel est le regroupement proposé (thématique, par actes de parole...) ?

49. Fait-on référence à une méthodologie particulière pour l'enseignement du lexique ?

50. Quels sont les outils (dictionnaires, encyclopédies...) et supports préconisés pour l'apprentissage du lexique ?

51. Quelle place (en terme de volume) occupe le lexique par rapport aux autres compétences/domaines ?

La littérature :

52. Un enseignement de la littérature est-il prévu ?

53. Si oui, quels sont les objectifs, les contenus et les supports préconisés ?

54. Les concepteurs laissent-ils une place à la découverte d'auteurs francophones ?

L'évaluation :

55. Existe-t-il une rubrique dédiée à l'évaluation ?

56. Quel type d'évaluation est préconisé (diagnostique, formative, sommative) ?

57. Comment se matérialise la notation/évaluation ?

58. Quels sont les savoirs et compétences évalués ?

59. De quelle nature sont les épreuves ?

60. Fait-on référence à l'auto-évaluation ?

Méthodes et méthodologies¹⁶⁵ :

61. Les concepteurs se réclament-ils explicitement d'une méthodologie constituée ? Si oui, laquelle ?

62. Si aucune filiation avec une méthodologie constituée n'est revendiquée, les concepteurs se réclament-ils de l'éclectisme ?

63. Si oui, quelles sont les différentes influences méthodologiques présentes dans le programme ? Existe-t-il une cohérence entre ces influences méthodologiques ?

¹⁶⁵ On synthétisera ici les réponses concernant les autres domaines analysés.

64. Quelle est la nature des tâches suggérées ou conseillées aux enseignants ? Sont-elles équilibrées ?
65. Les tâches sont-elles plutôt axées sur le savoir, le savoir-faire, le savoir-apprendre ou les trois ?

6.1.1.3.2. Les manuels

Pour l'analyse de l'ensemble pédagogique *Le Français*, la stratégie sera un peu différente. Nous nous appuierons sur la grille d'analyse suivante très légèrement adaptée de la grille proposée par Lopez (2001 : en ligne) :

1. Fiche signalétique	Titre
	Auteur(s)
	Éditeur
	Date(s) de parution
2. Descriptif du matériel didactique -Type des matériaux: compacts/légers (par ex. fascicules à structure souple, permettant une exploitation non linéaire) -Contenu iconographique (illustrations, photos, documents authentiques...)	Pour l'enseignant
	Pour l'apprenant
	Matériel collectif
	Niveaux
3. Public visé	Âge, nationalité, type
	Débutants, faux-débutants, spécifique, etc.
4. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique	Nombre de leçons
	Plan d'ensemble
	Détail d'une leçon (phases, déroulement...): la décrire
	Récapitulatifs (contrôles, révisions...)
	Annexes
5. Durée et rythme d'apprentissage	Nombre d'heures, années
	Nombre de séances par semaine
	Travail complémentaire (à la maison...)
6. Objectifs	Les quatre compétences
	Compétence linguistique
	Culture
	Autonomie dans l'apprentissage

7. Contenus	Linguistiques	Type(s) de langue
		Lexique
		Actes de parole
		Grammaire (détailler) ou élimination de toute référence explicite à la grammaire
		Phonétique (utilisation ou pas de l'API)
	Socioculturels (décrire, puis caractériser en fonction des critères adjacents)	Situations stéréotypées (tourisme) ou pas
		Découverte de la vie française/ francophonie (civilisation, société, etc.)
		Culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie...)
		Problématique interculturelle sur des sujets de société actuels (écologie, jeunes, travail, rapports entre les gens...)
	Concernant les procédés d'apprentissage	Savoir faire quoi
Concernant les attitudes	Vouloir faire quoi	
Progression (regroupement des éléments lexicaux, morphosyntaxiques, actes de parole, savoirs discursifs, socioculturels; savoirs-faire, etc.)	Structurante: -contraignante, fixée à priori (axée sur la matière: la grammaire; ou sur l'organisation cognitive des savoirs: parcours du simple au complexe...; ou sur un catalogue préétabli d'actes de parole, ou de cadres fonctionnels approche notionnelle-fonctionnelle)... -ouverte, fixée a posteriori: à partir des textes-documents variés (grammaire "textuelle": extraite des textes)...; construisant un parcours d'apprentissage adapté aux situations/demandes	
	Non-structurante: éléments épars qui s'accumulent	
8. Types d'activités/procédés	oral	Compréhension (questions-réponses, lecture à voix haute/basse, exercices de repérage, QCM, vrai-faux...)
		Expression (questions-réponses, répétition, paraphrases, résumé, dramatisation, jeu de rôles...)
	phonétique	Écoute, repérage, explications, correction, etc.
	écrit	Compréhension (stratégie globale; stratégie analytique..)

		Expression (exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contrainte grammaticale ou lexicale, rédaction, dissertation, argumentation, récit, traduction...)
9. Dynamique interne des activités d'enseignement /apprentissage (mise en ordre significative)	Existence d'un guide de présentation/exploitation	
	Typologie générale des activités d'enseignement	Schéma classique (présentation/mémorisation/exploitation)
		Schéma dynamique, créatif, non-répétitif
	Typologie générale des activités d'apprentissage	Proposition d'une matrice modélisante + réutilisation (micro-dialogue à transformer/imiter),
		Sollicitation/stimulation d'une plus grande créativité/imagination (à partir d'un canevas plus ouvert: BD muettes, récit à compléter, schéma + général...)
		Débouchant sur une autonomie de l'élève (savoir apprendre)
	Démarche pour saisir le sens (compréhension)	Traduction
		Sans traduction: induction à partir des gestes, mimique, co-texte
		Explications
	Démarche enseigner/ apprendre la grammaire pour la	Implicite
Reposant sur une assimilation quelque peu consciente, à travers des procédés qui impliquent une pratique guidée de la L2, mais sans repérages gr. précis (MAV/SGAV)		
Reposant sur une pratique intensive, systématique, répétitive, visant une fixation dans les comportements langagiers (MAO)		
Explicite		Déductive: formulation de règles; explications préalables, pratique postérieure
		Inductive: découverte du fonctionnement langagier

	Démarche pour enseigner/ apprendre le lexique	Répétitive, mémorisatrice
		Par une mise en situation de pratique créative
	Instauration de rapports actifs, réflexifs, responsabilisants, motivants, de prise en charge par l'élève de sa formation	
	Degré de cohérence avec les principes psycholinguistiques	
10. Évaluation	Évaluation initiale, rappels	
	Exercices de révision	Typologie
	Auto-évaluation dans le cahier d'exercices de l'élève (avec corrigé)	

Une fois l'ensemble pédagogique analysé grâce à la grille ci-dessus, la procédure consistera à choisir une unité didactique¹⁶⁶ exemplaire afin de tester H1.2. Si H1.1 est effectivement démontrée, il aura été acquis que les manuels de français produits en Chine principalement utilisés pour l'enseignement du français LV1 relèvent d'une construction éclectique non raisonnée.

Pour montrer que cette stratégie de l'empilement conduit finalement à exacerber un modèle didactique traditionnel, on analysera l'unité didactique choisie avec la grille d'analyse présentée ci-dessous. Cette grille fixe des objectifs qui sont des indices pouvant favoriser la confrontation de l'hypothèse avec les données sensibles. Cependant, il se peut qu'au cours de l'analyse, d'autres indices pertinents apparaissent. Il faudra alors les intégrer dans les résultats de l'analyse. Par ailleurs, cette grille fait apparaître synthétiquement les oppositions entre la méthodologie traditionnelle et l'éclectisme. Elle s'inspire des caractéristiques de la méthodologie traditionnelle répertoriées par Germain (1993 : 101-110) et des caractéristiques de l'éclectisme délimitées par Beacco (1995 : 42-49). Il s'agit de points de repère qui pourront conduire à classer la méthodologie des manuels chinois dans l'une des deux oppositions méthodologiques ou dans une autre...

¹⁶⁶ On pourra cependant invoquer des extraits pertinents choisis hors de cette unité didactique au besoin.

Objectifs	Caractéristiques de la méthodologie traditionnelle	Caractéristiques de l'éclectisme
chercher le degré d'intégration didactique	réalisation de toutes les activités autour d'un support unique, généralement un texte de littérature (intégration maximale)	grande variété des supports (intégration didactique faible)
déterminer l'organisation du noyau dur méthodologique	méthode grammaire/traduction (indirecte), méthode écrite, méthode transmissive, méthode analytique, méthode applicatrice, méthode déductive...	plutôt des techniques de classe variées que de méthodes bien précises (car pas de cohérence méthodologique forte, mais des cohérence partielles, locales)
déterminer une durée approximative d'enseignement pour l'unité	les séquences possèdent une durée variable, mais excèdent rarement le cadre horaire des séquences d'enseignement (45 à 60 minutes en général dans le système scolaire)	les séquences excèdent le cadre horaire des séquences d'enseignement (45 à 60 minutes en général dans le système scolaire)
chercher la nature des activités proposées	la priorité est accordée à l'écrit et la traduction est l'exercice canonique	il n'existe pas de priorité ; les activités sont extrêmement variées et concernent les quatre compétences en fonction des besoins des apprenants
déterminer l'approche et le type de grammaire (ou référence à une théorie linguistique) adoptés pour l'enseignement de la grammaire	grammaire traditionnelle et normative fondée sur les catégories grammaticales classiques ; pas de référence à une théorie linguistique ; grammaire explicite et déductive	la grammaire est faite pour communiquer avec les autres et non pour être apprise en tant que telle ; grammaire en contexte ; des textes et des discours ; conceptualisation ; exercices structuraux, etc.
déterminer la manière dont est enseigné/intégré le lexique	vocabulaire sans principe de sélection et issu des textes sélectionnés (selon l'ordre dans lequel les mots apparaissent dans le texte) ; apprentissage par cœur avec recours à la traduction	vocabulaire enseigné en contexte à partir d'un support écrit ou oral ; fait souvent l'objet de regroupements par champs lexicaux ; progression lexicale
déterminer la place de la langue maternelle	elle est fréquemment employée en classe comme langue de travail ; consignes écrites en langue maternelle ; traduction	limitée ; l'enseignant y a recours le moins souvent possible ; la langue cible est favorisée ; consignes en langue cible
chercher la conception (ou les procédés) préconisée pour l'enseignement de la culture	culture « cultivée » (littérature, arts, monuments célèbres, etc.) ; enseignée de préférence à partir des textes littéraires	culture quotidienne ; importance du non verbal ; enseignée à partir de documents très variés, en général authentiques
compétences développées chez l'apprenant	traduire, lire des œuvres littéraires en langue cible, développer des facultés intellectuelles (mémorisation des listes de vocabulaire et conjugaison)	mettre en œuvre des stratégies pour agir avec le langage dans la société, réaliser des tâches (compétence à communiquer langagièrement)

6.1.2. Hypothèse 2 (H2)

6.1.2.1. Prémisse

Une fois que H1 aura été corroborée ou réfutée, nous aurons une idée plus précise de la méthodologie institutionnelle et de la méthodologie de conception. Ces deux niveaux méthodologiques constituent une base de travail intéressante, mais ces résultats seraient incomplets si on ne les comparait pas avec ce qui se passe concrètement dans les classes de FLE en Chine.

Nous savons tous, en tant qu'enseignants, que les programmes sont rarement respectés à la lettre souvent par manque de temps (et que ceux-ci subissent parfois des aménagements en fonction des pressions enseignantes). De plus, les manuels sont constamment transgressés par les enseignants : il y a donc comme, l'affirment les ergonomes, une différence entre la tâche prescrite et la tâche réelle. La méthodologie de conception subit des détournements, car « l'enseignant de FLE doit pouvoir répondre immédiatement (et spontanément) aux besoins de ses apprenants » (De Salins, 1966 : 39-43) qui ne coïncident pas toujours avec les objectifs et les procédés méthodologiques employés dans les manuels.

La classe est pour ainsi dire la rencontre des discours méthodologiques avec la vie. Or, dès que l'humain pénètre dans un lieu, celui-ci n'est plus seulement un espace physique, mais aussi un espace symbolique et social parce que des relations interpersonnelles se créent. La classe est un espace clos qui possède bien des paramètres physiques (espace avec une certaine disposition, horaires préétablis, etc.), mais c'est aussi (et surtout), un lieu où « *les expériences du passé scolaire des apprenants et des enseignants sont la source d'attentes et de représentations culturelles de ce qu'est une classe [...] de sorte que c'est dans une scène familière qu'ils pénètrent le premier jour de classe. Le résultat est la permanence de structures de comportement communicatif déjà établies, très réglées, non contestées car fortement ancrées dans le vécu de chacun, dans l'enfance surtout.* » (Cambra Giné 2003 : 43-47). Ainsi, les règles, les devoirs et les valeurs circulent de manière tacite sans que personne ne se soit pourtant concerté.

Ce système contractuel invisible, hérité d'un contexte socioculturel complexe où plusieurs niveaux sont imbriqués les uns dans les autres (société, institution, culture éducative) tend, comme dans tout contrat, à assigner des statuts et des rôles aux différents contractants de l'échange éducatif. Or, « *le statut de professeur donne lieu à des schémas culturels d'action qui lui permettent d'accomplir sa position. Les rôles de l'enseignant ne sont pas compréhensibles sans l'existence des rôles d'apprenant, dans un rapport de complémentarité et d'adaptation mutuelle.* » (Cambra Giné 2003 : 89).

Ainsi, pénétrer dans la classe permet de voir ce qui s'y fait et ce qui se dit, car ce qui se fait ne va pas sans des interactions dont la fonction première est évidemment de viser la réussite du processus d'E/A, mais au-delà de cette fonction ces interactions sont également porteuses de symboles et de modèles. L'observation directe semble être un bon moyen pour commencer à approcher de plus près les modèles didactiques intériorisés des enseignants, modèles imprégnés de leur culture d'E/A du FLE. Nous savons que l'enseignant en début de carrière ou sans formation s'appuie sur des modèles didactiques intériorisés, car il ne peut avoir de recul sur les matériaux pédagogiques et effectue donc des choix plus ou moins conscients, souvent par défaut. Afin d'aller plus loin dans la compréhension de la culture d'E/A du FLE à l'université chinoise, il faut mettre à jour ce modèle qui permettra de comprendre la logique des pratiques enseignantes.

Entrer dans ce microcontexte qu'est la classe permet, au final, d'avoir un regard sur des phénomènes contenus dans le niveau macro, car l'agir scolaire est déterminé est fonction d'un agir social (Puren, 2006 : 37-40). On gardera cependant en mémoire que les institutions scolaires évoluent lentement sans doute parce qu'elles sont porteuses de valeurs très fortes (Perrenoud, 1999a : 5-21). Dans la cartographie du terrain, nous avons mis à jour la volonté politique du gouvernement pour réformer l'éducation afin de moderniser le pays. Les attentes sont donc extrêmement fortes et les observations de classe de FLE nous donneront une idée plus nette de l'adéquation des tâches scolaires en FLE avec le contexte social actuel et éventuellement du chemin qui reste à parcourir pour adapter l'agir scolaire aux demandes du marché local.

6.1.2.2. Formulation

Le travail à partir du corpus écrit issu des observations de classe permettra de corroborer ou réfuter l'hypothèse (H2) suivante qui se décompose comme suit :

H2.1 - L'absence de formation initiale en DLC engendre des pratiques de classe qui se réfèrent à un modèle didactique traditionnel (noyau dur de la méthodologie traditionnelle issu des propres expériences de l'enseignant à l'heure de son apprentissage de la langue, attitudes de l'enseignant, types de tâches, etc.).

H2.2 - Un dispositif de formation continue centré uniquement sur l'acquisition d'une nouvelle cohérence méthodologique, quand bien même celle-ci est faible, est susceptible d'engendrer des effets d'« hysteresis pédagogique », c'est-à-dire des pratiques de classe qui ne correspondent ni au modèle didactique intériorisé, ni à une nouvelle cohérence méthodologique (émergence d'une stratégie de l'empilement méthodologique dans les classes).

H2.1 et H2.2 sont deux hypothèses simples et causales bien qu'elles soient relativement longues. Elles comportent en effet beaucoup d'indices (principalement les indications qui se trouvent entre parenthèses, « quand bien même celle-ci est faible » et la longue phrase qui commence par « c'est-à-dire » dans H2.2) qui serviront à établir un lien entre les variables et les données observables, mais ces indices ne peuvent être considérés comme des variables à part entière.

H2.1 peut donc être simplifiée de la manière suivante :

Variable indépendante	Variable dépendante
l'absence de formation initiale en DLC	pratiques de classe qui se réfèrent à un modèle didactique traditionnel

H2.2 peut être simplifiée de la manière suivante :

Variable indépendante	Variable dépendante
un dispositif de formation continue centré uniquement sur l'acquisition d'une nouvelle cohérence méthodologique	effets d'hysteresis pédagogique

Ces hypothèses seront testées en faisant intervenir deux types de triangulation : une triangulation temporelle et une triangulation des observateurs comme nous allons l'expliquer ci-dessous.

6.1.2.3. Outils et stratégies de recherche pour le recueil des données

L'observation directe est, pour corroborer ou réfuter ces hypothèses, la plus appropriée pour avoir une idée objective de la manière dont les enseignants sélectionnent leur « répertoire didactique », car elle permet de restituer les logiques d'acteurs mais aussi le rapport au monde de chacun (Arborio et Fournier, 2005 : 8). Les enseignants chinois ont très probablement du mal à verbaliser leurs pratiques en raison de l'absence de formation. Ils n'ont pas le recul nécessaire pour pouvoir expliquer les procédures utilisées en classe, ni même de point de comparaison. Or, l'observation directe se focalise d'abord sur ce qui se fait dans la classe, dans le feu de l'action. Elle a donc toute sa pertinence pour tester H2.

H2.1 entend souligner l'existence d'un modèle didactique traditionnel en raison d'une absence de formation à la DLC. Ce modèle didactique, s'il est identifié, constituera un indicateur fort pour la compréhension de la culture d'E/A. Il faut donc s'attacher à observer des enseignants n'ayant jamais suivi de formation continue afin de saisir la culture d'E/A du FLE telle qu'elle pourrait se manifester chez la plupart des enseignants chinois (recherche des récurrences). Toutefois, H2.2 s'inscrit dans la droite lignée de H2.1, car elle tentera d'identifier des changements dans les pratiques de classe des enseignants après une formation continue axée sur une méthodologie. Il faut donc que l'échantillon observé pour tester H2.2 soit en partie identique à H2.1.

En délimitant le cas, nous avons opté pour un échantillon stratifié permettant de distinguer deux sous-groupes : les enseignants de français LV1 ayant une expérience significative de la formation (groupe A) et les enseignants de français LV1 ayant seulement quelques mois de formation à leur actif (groupe B). Pour des raisons méthodologiques, ces deux sous-groupes vont être amenés à se confondre quelque peu ici. Dans le cadre du PFC, la grande majorité des enseignants ont été observés avant le début de leur formation (sauf cas exceptionnel, mais la date de l'observation n'a jamais dépassé 3 semaines après le début des formations)¹⁶⁷. Les données recueillies lors de ces observations peuvent donc constituer le matériau de base pour tester H2.1. Toutefois, et c'est ici que les échantillons viennent à se recouper, ces observations ont été réalisées dans un cadre institutionnel et sans que l'hypothèse n'ait été clairement couchée sur le papier¹⁶⁸. Il y a donc risque de parasitage, mais ce dispositif d'observation était la seule manière d'appréhender le terrain et de consigner, tel un historien, les traces d'une culture d'E/A avant le début des formations et donc vierge de tout changement.

L'observateur, surtout s'il possède un statut officiel parce qu'il représente une institution (ici l'Ambassade de France en Chine), doit également avoir conscience que sa présence peut engendrer des modifications dans le cours normal des choses. En effet, « il est illusoire de penser qu'à la seule condition d'être directe, l'observation suffise à accéder à des événements se déroulant tels qu'ils se dérouleraient indépendamment de la configuration d'observation. » (Arborio et Fournier, 2005 : 86). L'observateur doit donc assumer son rôle de membre dans la situation, car nous savons qu'il aura beau se faire petit, au fond de la salle, il restera en quelque sorte le destinataire indirect des échanges qui ont lieu en classe (Cambra Giné, 2003 : 99)¹⁶⁹. L'observateur participe toujours, même s'il ne dit ou

¹⁶⁷ Certains enseignants n'ont pas été observés parce qu'il a parfois été impossible de fixer un créneau horaire (mission à Chengdu de 3 jours seulement pour réaliser entretiens et observations de classe).

¹⁶⁸ Cette hypothèse, comme tout ce travail, mûrit toutefois depuis très longtemps dans notre esprit et avait globalement l'aspect qu'elle possède aujourd'hui (cependant, il s'agissait plus d'un objectif professionnel).

¹⁶⁹ Nous en voulons pour preuve cet enseignant qui, lors d'une observation de classe qui s'est déroulée en mars 2006, nous a interpellée pour nous demander d'expliquer un point de grammaire. Lors de nombreuses observations, les regards lancés dans notre direction, aux moments où

ne fait rien, à la situation éducative. Dans cette pièce de théâtre où l'enseignant et les apprenants ont les rôles principaux, il devient un spectateur hors pair parce qu'il est finalement le seul spectateur. Comme au théâtre, les acteurs éducatifs ne peuvent ignorer le public pour lequel ils jouent plus ou moins consciemment.

Gardons en mémoire ce point lors de l'analyse ultérieure sur corpus, d'autant plus que dans un cadre officiel, chacun aura tendance à jouer la « comédie » plus que d'habitude. Les enseignants peuvent tout à fait jouer le jeu de l'enseignant modèle¹⁷⁰ devant l'observateur « officiel » que nous avons pu être en pénétrant pour la première fois dans leur classe. La question de la place de l'observateur se pose de manière d'autant plus accrue que faire des observations de classe n'est visiblement pas une pratique courante en Chine.

Afin de remédier à cette difficulté, la première précaution méthodologique consiste à travailler sur l'ensemble des observations de classe réalisées dans les deux sous-groupes (et sur les trois sites) avant le début des formations. Au total, nous disposons de 22 observations de classe :

- Site de Pékin : au total **huit observations** dont six¹⁷¹ effectuées lors de la 1^{ère} session de formation (mars 2006) et deux¹⁷² effectuées lors de la 2^{nde} session de formation (octobre 2006) ;
- Site de Chengdu : au total **huit observations** donc deux effectuées lors de la 1^{ère} session de formation (mars 2006) et six effectuées lors de la 2^{nde} session de formation (octobre 2006) ;

l'enseignant doutait (sans doute) de ses explications, en disent également très long sur la place que nous avons pu occuper. Ces regards cherchaient bien souvent une approbation à laquelle nous répondions généralement par un hochement de tête positif. Le visage de l'enseignant paraissait alors plus serein. La temporalité de la classe se trouvait pour ainsi dire, l'espace de quelques secondes, mise en suspend. Le regard de l'autre doit donc nous rappeler le « pouvoir » de l'observateur sur le cours normal des choses.

¹⁷⁰ Le modèle supposé correspondre aux représentations de l'observateur.

¹⁷¹ Outre les observations de classe qui ont été effectuées dans les classes de français LV2, deux autres observations ont été écartées de cet ensemble, car les cours étaient beaucoup trop spécifiques et n'apporteraient donc pas d'éléments susceptibles de se fondre dans l'analyse : il s'agissait d'un cours de traduction et d'un cours de physique en français.

¹⁷² Trois observations ont été écartées : un cours de traduction et deux cours donnés par des enseignantes donnant également des cours à l'AFP en plus de leurs cours à l'Université (elles bénéficient donc d'un plus grand suivi pédagogique à l'AF). Nous avons donc pensé que ces observations n'étaient pas très représentatives des pratiques de classe à l'université.

- Site de Wuhan : **six observations** effectuées lors de la 2nde session de formation (octobre 2006).

Il s'agit d'un procédé qui vise à l'exhaustivité pour éviter au maximum les parasitages. Parmi ces observations réalisées, les six observations réalisées sur le site de Wuhan ont été faites par deux autres observateurs¹⁷³ que nous-même, mais avec la même grille d'observation. Cette triangulation des observateurs permettra (nous l'espérons), de satisfaire un tant soit peu aux critères de validité de l'enquête. Si de fortes similitudes apparaissent entre les observations réalisées par les trois observateurs, on aura une idée relativement fidèle du modèle didactique auquel font référence les enseignants chinois en classe.

Ces classes ont été observées grâce à la grille d'observation ci-dessous. Il s'agit de la version définitive, car elle a subi de nombreuses adaptations au fur et à mesure des observations¹⁷⁴. Cette dernière version est donc plutôt bien adaptée à l'observation des classes de FLE en Chine avant le début d'une formation. L'emploi de la vidéo aurait sans doute été un bon moyen d'observation si nous n'avions pas été dans un cadre officiel et si les enseignants étaient habitués à être observés. Pour la plupart, il s'agissait de leur première expérience d'observation. Certains étaient assez nerveux ; la présence d'une caméra aurait sans aucun doute renforcé ce malaise.

Donnons quelques explications sur cette grille. Les deux pages en format portrait fournissent les informations générales sur la pédagogie, les objectifs, les tâches, le matériel et les aspects temporels. Elles permettent d'avoir une vision synthétique du cours (cette partie est d'ailleurs complétée à la fin de l'observation).

Les pages en format paysage retracent de manière linéaire le déroulement du cours, mais insistent sur la présence de « moments de classe »¹⁷⁵. Une classe comporte en effet une temporalité particulière qui s'organise en général autour de grands « moments de classe » assez facilement identifiables (par un changement

¹⁷³ Notre homologue du Consulat général de Wuhan et la Directrice de l'AF de Wuhan.

¹⁷⁴ La grille présentée ci-dessous est le résultat d'une élaboration progressive qui n'a été définitive qu'à l'issue de 19 observations de classe.





¹⁷⁵ On trouvera ici seulement un « moment de classe », mais lors des observations, on peut ajouter autant de pages que cela s'avère nécessaire.

d'activités par exemple). Ainsi, l'observateur indique d'abord dans la grille (en haut de chaque moment de classe dans les cases prévues à cet effet) le domaine et le sous-domaine de l'enseignement concernés (morphosyntaxe/grammaire, littérature/classique, etc.). Il détermine également la ou les compétences travaillées, le type de supports utilisés, la durée de ce « moment de classe » et enfin les actes pédagogiques de l'enseignant (classer, sensibiliser, identifier, fixer, etc.) qui permettront d'avoir une vue d'ensemble sur les méthodes employées par l'enseignant dans sa classe. Enfin, l'observateur peut donner une appréciation notée s'il le souhaite. La grille comporte également une case destinée à représenter l'organisation de l'espace classe (qui peut parfois en dire long sur les rapports symboliques entre l'enseignant et les apprenants).

En dessous de ces cases, beaucoup d'espace a été laissé pour noter ce qui se passe dans la classe (tel un carnet de notes) : le côté enseignant et le côté apprenants ont été mis en regard afin de mettre à jour la dynamique de classe (par exemple, sollicitation de l'enseignant/réponses des apprenants). Deux colonnes supplémentaires figurent également : une colonne réservée à l'observation de la gestuelle et des mimiques et une colonne pour consigner les traces écrites au tableau. Tout ces éléments entrent bien souvent en scène au même moment et permettent de donner à l'observation une certaine fidélité.

Observation de classe

Renseignements sur l'enseignant	Renseignements sur la classe
<i>Date :</i>	<i>Début du cours :</i>
<i>Nom, prénom :</i>	<i>Fin du cours :</i>
<i>Établissement :</i>	<i>Niveau de la classe observée :</i>
<i>Manuel utilisé :</i>	<i>Effectif :</i>

La pédagogie				
Le cours :				
est préparé				
a un objectif général				
est conforme à cet objectif				
se structure en séquences				
<i>Description de l'objectif général :</i>				
Si le cours a un objectif général, celui-ci :				
se divise en plusieurs sous-objectifs				
ces sous-objectifs sont présentés aux apprenants				
sont clairement définis				
sont atteints				
<i>Description des sous-objectifs :</i>				
Les tâches :				
sont adaptées aux objectifs				
sont adaptées au niveau de la classe				
sont modifiées si nécessaire	jamais	parfois	la plupart du temps	toujours
se font en grand groupe	jamais	parfois	la plupart du temps	toujours
se font en petits groupes	jamais	parfois	la plupart du temps	toujours
se font individuellement	jamais	parfois	la plupart du temps	toujours
<i>Description des tâches :</i>				

Remarques : _____

Le matériel			
Les supports sont			
adaptés avec le niveau des apprenants	OUI		NON
FLE	OUI		NON
FOS	OUI		NON
fabriqués	OUI		NON
authentiques	OUI		NON
<i>Description des supports : (préciser la nature : audio, vidéo...)</i>			
Le matériel est			
disponible	OUI		NON
positionné correctement	OUI		NON
utilisé	OUI	NON	PARFOIS
en adéquation avec la tâche demandée	OUI	NON	PARFOIS
<i>Description du matériel :</i>			
Le temps			
L'enseignant est ponctuel	OUI		NON
La durée du cours est respectée	OUI		NON
Les tâches sont bien réparties dans le temps	OUI		NON
Temps de parole de l'enseignant	%		
Temps de parole des apprenants	%		

Remarques : _____

1^{er} moment de classe
(Remplir une page par moment de classe bien délimité)

Domaine :	Morphosyntaxe					Civilisation				Littérature				Activités				Organisation de l'espace-classe	Commentaires éventuels									
Sous-domaine :	G R A M M A I R E	O R T H O G R A P H E	C O N J U G A I S O N	V O C A B U L A I R E	P H O N E T I Q U E	C U L T I V E E	Q U O T I D I E N N E	I N T E R C U L T U R E L L E	C L A S S I Q U E	C O N T E M P O R A I N E	F R A N C O P H O N E	(Donner une description: jeu de rôle, lecture, poésie, débat...)																
Compétence	CO	PO	CE	PE	CO	PO	CE	PE	CO	PO	CE	PE	CO	PO	CE	PE												
Appréciation :	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4												
Support :																												
Actes pédagogiques :	sensibiliser				identifier				classer				comparer				conceptualiser				fixer				contextualiser			
Durée :																												
Déroulement du cours																												
Enseignant									Apprenants									Gestuelle/mimiques				Au tableau						

Dans un premier temps, il s'agira donc de proposer une synthèse des 22 observations de classe qui ont été réalisées avant les sessions de formation sur les trois sites de formation (Pékin, Chengdu et Wuhan). Cette synthèse devrait pouvoir montrer la nature du modèle didactique grâce à l'exhaustivité de la grille d'observation.

Ces observations réalisées avant le début des formations, seront ensuite confrontées à une autre série d'observations de classe plus restreinte cette fois-ci, car il sera possible d'avoir une idée assez claire des schémas de classe et du modèle didactique dominant. L'objectif sera de tester H2.2. Les enseignants observés seront soit des enseignants en fin de parcours de formation ayant poursuivi avec assiduité la formation (groupe A) soit des enseignants sur le point de partir en stage en France (groupe B). Étant donné qu'il ne sera pas possible d'imposer la présence de l'observateur en classe, les observations se feront sur la base du volontariat et des disponibilités de chacun.

Pour des raisons matérielles (facteur temps et aspects financiers), cette seconde série d'observations se déroulera uniquement à Pékin. Elles seront réalisées avec la même grille d'observation et par un seul observateur (nous-même). L'observation cherchera à montrer en quoi une formation à une nouvelle méthodologie ne parvient pas à doter l'enseignant de moyens suffisants pour se constituer un répertoire didactique véritablement personnel, laissant ainsi la place à des effets d'hysteresis pédagogiques. Cet effet d'hysteresis sera reconnaissable par l'abandon progressif du modèle didactique intériorisé (certains types d'activités abandonnés, attitude changeante, etc.) sans pour autant faire naître une nouvelle cohérence didactique (celle à laquelle les enseignants sont formés). Ainsi, former à une nouvelle méthodologie dans le contexte de la coopération bilatérale, reviendrait (si l'hypothèse est corroborée), à renforcer des pratiques éclectiques non raisonnées¹⁷⁶.

Corrélativement, on pourra juger de l'efficacité du dispositif de formation qui a été pensé dès le départ comme une formation à des pratiques plus communicatives même si le programme de formation assista sur une construction

¹⁷⁶ Cela peut être un des effets de la formation à une méthodologie, mais cela n'est en aucun cas voulu de la part des formateurs.

plus éclectique (un éclectisme raisonné) des contenus. Si H2.2 est vérifiée, cela pourrait permettre de réfléchir à une amélioration du dispositif de formation proposé par le SCAC, une amélioration fondée sur la prise en compte des attentes réelles et des représentations profondes des enseignants, car finalement le système symbolique des enseignants pèse lourd dans la balance du changement.

6.1.3. Hypothèse 3 (H3)

6.1.3.1. Prémisse

Programmes, manuels et pratiques de classe constituent des points d'entrée dans la culture d'E/A des enseignants chinois de FLE. Ces informations concernent davantage les pratiques des acteurs sociaux, mais à travers ces constructions collectives tangibles, des schèmes sous-tendent ces actions parce que la classe est avant tout un lieu social où l'individu se forme, accède aux savoirs, entre en contact avec d'autres, apprend à faire établir des ponts cognitifs entre différents domaines, etc.

L'enseignant tient un rôle prépondérant dans la diversité et la singularité des classes parce qu'il guide les échanges et les apprentissages, organise les séquences didactiques, choisit des matériaux pédagogiques, motive les apprenants. Ainsi, *« l'inclusion des manières de sentir et de concevoir des participants, est fondamentale pour une recherche qui puise sa force dans la contextualisation et dans la façon dont les membres d'un groupe se représentent le contexte »* (Cambra Giné, 2003 : 203). Nous savons que le réel possède toujours une représentation construite par les acteurs sociaux capables d'en rendre compte dans le langage ordinaire. Par ailleurs, les discours des enseignants sont des manifestations privilégiées de ces représentations pour atteindre leur univers symbolique.

Interroger les représentations des enseignants en formation, c'est en quelque sorte s'extraire du cadre strict de la classe pour passer ainsi d'une perspective méthodologique et didactique (H1 et H2 relèvent de ces deux perspectives) à une perspective véritablement didactologique, car cela permet « de découvrir les

forces qui sous-tendent les comportements observables, dans le but de mieux comprendre les actes d'enseignement/apprentissage » (Cambra Giné, 2003 : 203). Grâce aux apports de l'ethnométhodologie, nous avons vu que l'acteur social n'est pas un « idiot culturel » vivant dans un univers que seul le sociologue serait capable de déchiffrer. Au contraire, s'il y a quelqu'un capable de rendre compte de son monde social, c'est bien l'acteur social lui-même. Cette conception de l'humain vivant en société conduit à affirmer que la personne la mieux placée pour rendre compte de la culture d'E/A à l'université chinoise est l'enseignant de FLE lui-même.

Même si l'absence de formation initiale ne permet pas aux enseignants chinois d'adopter d'emblée une véritable posture réflexive, ces derniers peuvent témoigner de cet univers éducatif dans toute sa « vérité », car ils fondent leurs actions sur des savoirs et des croyances issus de leurs propres expériences (et plus particulièrement de leur propre scolarité), des savoirs qui ne sont donc pas scientifiques et qui sont précisément ce qu'il faut comprendre pour organiser des formations répondant aux exigences du terrain parce que « la formation doit être conçue comme un véritable processus de transformation, la prise de conscience et la remise en cause des convictions et des certitudes constituent alors un passage obligé » (Castellotti et De Carlo, 1995 : 39).

Par ailleurs, la formation est un processus de transformation qui concerne non seulement des savoir-faire, mais également des représentations et croyances issues d'une idéologie qui s'est constituée lentement au niveau sociétal¹⁷⁷. Cette partie de l'enquête devra donc délimiter le système symbolique des enseignants de FLE chinois afin de le confronter aux pratiques de classe analysées en H2. A l'issue des résultats, il sera possible d'avoir une vision relativement claire de la culture d'E/A du FLE à l'université chinoise pour repenser le dispositif de formation en intégrant les savoirs d'expérience. Ces savoirs sont implicites, ils sous-tendent l'exercice du métier et sont en quelque sorte des représentations naïves que le formateur doit déstabiliser pour provoquer un changement qualitatif chez les enseignants tout en s'appuyant sur leur culture éducative (Cavalli, 2007 : 126-135). Reconnaître des savoirs d'expérience non scientifiques à côté de savoirs

¹⁷⁷ C'est probablement ici que le dialogue entre le micro et le macro apparaît le plus.

acquis dans le cadre d'une formation initiale académique, c'est aussi considérer les enseignants comme personnes à part entière et de ce fait les associer au processus formatif pour les considérer véritablement acteurs de leur formation.

Cependant, dans une enquête qui se centre sur le poids de la culture d'E/A du FLE en formation continue, on ne saurait s'en tenir à une mise au jour des représentations et savoirs d'expérience. Ces données n'auront de sens que si elles sont replacées dans la problématique de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en formation pour saisir les processus qui permettent à l'enseignant d'apprendre à devenir un professionnel des apprentissages (ici des apprentissages d'une langue étrangère) et donc dans une certaine temporalité qu'il est possible de désigner comme une histoire de formation. Toutefois, la compréhension de la construction de l'identité professionnelle se révèle comme un espace de luttes et de conflits qui « *se traduit dans le discours par le changement de regard, c'est-à-dire par une (re)construction des représentations sur l'objet à faire apprendre (la ou les langues), sur soi-même, sur les autres [...] et sur le contexte dans lequel le [...] professeur s'insère* » (Andrade, 2007 : 116-124). Il faut donc mettre en évidence ces représentations et savoirs d'expérience ainsi que leur (re)construction progressive en formation continue grâce à des techniques de recueil de données adéquates.

6.1.3.2. Formulation

La formulation de ces hypothèses résulte d'entretiens menés de manière exploratoire dans le cadre du PFFC. Ces entretiens avaient pour but de connaître davantage les profils et motivations des enseignants qui souhaitent suivre une formation. Ils ont cependant permis, au fil des discours, de faire ressortir certains aspects de la vie intérieure des enseignants. Ce sont ces aspects que nous aimerions approfondir en les formulant par des hypothèses qui seront testées plus tard grâce à un canevas d'entretien spécialement conçu pour les besoins de l'enquête :

H3.1 - Le système symbolique des enseignants est susceptible de s'exprimer à travers une antinomie fondamentale :

H3.1.1 - Une logique d'enseignement dominée par la figure du maître instruit qui constitue le modèle didactique traditionnel issu de la scolarité des enseignants et qui est au fondement de leur rôle en classe.

H3.1.2 - Une logique d'apprentissage dominée par la figure de l'enseignant animateur-facilitateur des apprentissages, issue des grands changements sociaux et économiques en Chine (répertoriés dans la cartographie du terrain).

H3.2 - Une formation axée sur des savoirs méthodologiques nouveaux ne permet pas de déconstruire les représentations initiales de l'enseignant pour l'aider à (re)construire son identité professionnelle en fonction de ses besoins.

H3.1 est une hypothèse simple et descriptive qui se décompose ensuite en deux sous-hypothèses pour apporter plus de précisions (H3.1.1 et H3.1.2). Elle reprend en partie les acquis de H2.1. Contrairement à H2.1 qui s'intéresse aux pratiques, cette hypothèse s'attachera à décrypter les représentations que l'enseignant assigne à son propre rôle en mettant plus particulièrement au jour une antinomie fondamentale entre un pôle *enseigner* relativement traditionnel et garant du rôle de l'enseignant dans la classe et un pôle *apprendre* suscité par l'émergence de nouveaux besoins sociaux¹⁷⁸. On peut découper H3.1 de la manière suivante :

¹⁷⁸ Les termes de noyau central et système périphérique ne sont pas employés dans la formulation de l'hypothèse, car pour déterminer ces deux éléments il faudrait mettre en œuvre des techniques de recueil de données qui semblent trop complexes pour cette enquête. De plus, le but n'est pas de connaître la structure des représentations des enseignants chinois, mais plutôt leur contenu. On cherche ici à découvrir à quoi se rattache les contenus (le rôle du maître instruit et la figure de l'enseignant animateur-facilitateur des apprentissages) et quelles sont les contradictions apparentes dans le système symbolique des enseignants.

Variable indépendante	Variables dépendantes
le système symbolique des enseignants	s'exprime au travers d'une antinomie fondamentale :
	(H3.1.1) une logique d'enseignement dominée par la figure du maître instruit qui constitue le modèle didactique traditionnel issu de la scolarité des enseignants et qui est au fondement de leur rôle en classe
	(H3.1.2) une logique d'apprentissage dominée par la figure de l'enseignant animateur - facilitateur des apprentissages, issue des grands changements sociaux et économiques en Chine (répertoriés dans la cartographie du terrain)

H3.2 se place dans une perspective diachronique, car elle tentera de montrer que la formation proposée ne permet pas dépasser l'opposition initiale que l'on suppose exister dans le système symbolique des enseignants. Toutefois, il faudra être attentif à toute autre émergence de sens nouveau parce qu'il se peut tout à fait que les enseignants en formation soient parvenus à trouver eux-mêmes des compromis sans pour autant que la formation ne soit élaborée sur le modèle du praticien réflexif. H3.2 est une hypothèse simple et causale (bien qu'elle soit formulée de manière négative) qui peut être représentée de la manière suivante :

Variable indépendante	Variables dépendantes
une formation axée sur des savoirs méthodologiques nouveaux	ne permet pas de déconstruire les représentations initiales de l'enseignant pour l'aider à (re)construire son identité professionnelle en fonction de ses besoins

6.1.3.3. Outils et stratégies de recherche pour le recueil des données

A cette phase de l'enquête, il semblerait que deux objectifs apparemment en contradiction se fassent jour. Rechercher le contenu des représentations (H3.1),

c'est se placer dans une perspective relativement synchronique afin de se mettre en quête du système de valeurs des enseignants qui porte la marque de leur culture (Abric, 2001 : 21) et donc vouloir accéder à certaines régularités. Cependant, replacer le système symbolique des enseignants dans leur propre histoire de formation pour comprendre la manière dont se structure l'identité professionnelle de l'enseignant (H3.2), c'est s'intéresser aux constructions discursives du sens qui font nécessairement apparaître des particularités parce que chacun possède des manières différentes de vivre la formation et donc des manières différentes de raconter cette histoire. H3 est donc « tiraillée » entre un souci justifié de mettre au jour des récurrences (contenu des représentations) et le besoin de libérer la parole des enseignants pour prendre en compte des trajets spécifiques de formation. Il va donc falloir se servir d'outils qui permettront de collecter les régularités tout en laissant une place importante aux particularités même si au final, les trajets de formation devront permettre d'identifier des ressemblances pour arriver à une saturation progressive du modèle.

Il est clair que les techniques utilisées pour tester H1 et H2 ne permettent pas de décrypter de manière satisfaisante le système symbolique des enseignants en formation, car il est impossible de pénétrer les savoirs cachés de manière directe¹⁷⁹. Par ailleurs, la construction de l'identité professionnelle ne se fait pas sans heurt parce qu'elle est avant tout une déconstruction/reconstruction des savoirs d'expérience¹⁸⁰ et des représentations fondamentalement teintés de multiculturalisme¹⁸¹. Dans le cas des enseignants de langues étrangères, cette construction s'avère être d'autant plus complexe qu'elle est le reflet d'une identité composite résultant de la confrontation de différents systèmes culturels et linguistiques en présence (langue-culture chinoise et langue-culture française).

¹⁷⁹ Peut-être est-il possible de faire des suppositions sur les représentations des enseignants à partir des observations, mais cette technique n'est pas la plus adéquate pour accéder à une compréhension fine d'un système symbolique qui se laisse plutôt appréhender par la parole, au travers de discours suscités par l'enquêteur.

¹⁸⁰ Si ces savoirs sont issus de l'expérience, on peut les considérer avec Delory-Momberger (2005 : 128) comme des savoirs biographiques stockés sous forme de schèmes d'action intégrant les expériences antérieures et permettant de préfigurer celles à venir.

¹⁸¹ Dans la deuxième partie de ce travail, nous avons en effet montré en quoi chaque individu participe à de multiples cultures enchâssées les unes dans les autres (culture au sens très large du terme, culturel professionnelle mais aussi culture générationnelle, culture familiale, etc.).

L'enseignant de FLE chinois est donc avant tout une personne profondément marquée par la problématique de l'interculturalité.

C'est pourquoi il a d'emblée été choisi de laisser la parole aux enseignants pour qu'ils s'expriment sur leur monde composite et complexe dont on ne sait, finalement, pas grand-chose. Laisser la parole à l'enseignant en formation, c'est se donner les moyens de ressaisir la « multiplicité des voix qui habitent » l'enseignant, car c'est dans le récit de son histoire de formation que « ces univers symboliques pluriels (trouvent) leur espace de confrontation, de négociation, d'échange » (Delory-Momberger, 2005 : 107). Par conséquent, le récit de vie de formation permet de tracer des chemins entre la formation en tant que telle et l'histoire de vie de formation pour comprendre de quelle manière les nouveautés didactiques sont recomposées dans l'intimité de la personne en formation. En somme, « *la démarche par les histoires de vie est un acte formateur, dans la mesure où elle permet de révéler et d'identifier l'expérience de formation des sujets, c'est-à-dire les savoirs et les modes d'apprentissage développés par eux à l'insu, à l'encontre ou à côté des modes traditionnels d'acquisition des connaissances dans le système scolaire et universitaire* » (Delory-Momberger, 2004 : 247-248).

Ainsi, la focalisation sur les discours des enseignants se fera principalement par le biais de la technique de l'entretien qui comportera cependant deux aspects fondamentaux : une partie axée sur le récit de vie de formation afin de mettre en lumière des trajets de formation et une partie plus classique avec une grille de questions afin d'appréhender des régularités dans le système symbolique des enseignants.

La raison du choix de la technique de l'entretien est donc motivée par la formulation même des hypothèses, car l'entretien « fait construire un discours » contrairement au questionnaire qui provoque une réponse (Blanchet et Gotman, 2006 : 40). L'entretien apporte en effet une profondeur parce qu'il révèle certains éléments latents du vécu des enseignants. Par ailleurs, Blanchet et Gotman (2006 : 40) font remarquer que l'entretien est nécessaire dès « que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées ». En termes de délimitation des besoins et des attentes en formation, l'entretien

s'avère un passage obligé, car il va à la recherche des questions que les acteurs se posent eux-mêmes (et non celles que nous nous posons à leur sujet). « *L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leur pratiques (...), lorsque l'on veut mettre en évidence des systèmes de valeurs et des repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent* » (Blanchet et Gotman, 2006 : 27).

Quant au récit de vie de formation, il s'agit d'une technique qui permet « d'étudier l'action dans la durée » (Bertaux, 2005 : 8) pour « saisir l'individu dans son espace temporel, dans son histoire et dans sa trajectoire, pour atteindre à travers lui la dynamique sociale du changement » (Blanchet et Gotman, 2006 : 17). Le récit de vie de formation est en quelque sorte un entretien narratif qui retrace l'histoire de l'enseignant en formation. Il peut ainsi témoigner des évolutions de chacun, car « *produire, faire produire ou encore recueillir des biographies [de formation], c'est faire une place de choix à la capacité qu'a l'acteur social de comprendre les manières dont l'histoire sociale interagit avec sa formation personnelle* » (Molinié, 2006 : 6-10).

Le récit de vie va donc au-delà d'une mise en lumière de mondes sociaux complexes et cachés. Il constitue une méthode capable de rendre compte de la relation indissociable qui existe entre l'individu et la société parce qu'il « se donne pour objet d'explorer les formes et les significations des constructions biographiques individuelles dans leurs inscriptions socio-historiques » (Delory-Momberger, 2005 : 13). Derrière cette idée, il existe une profonde remise en cause du solipsisme cartésien¹⁸², car on affirme que l'individu ne peut construire son histoire que s'il vit en société. Il est un « être-en-société »¹⁸³ dont l'activité biographique est l'une des plus communes qui soit et qui lui permet de travailler à

¹⁸² « Je pense donc je suis », célèbre formule initiée par Descartes qui signifie en réalité : c'est parce que je pense que j'existe et que le monde existe. Le monde n'aurait donc pas de réalité en dehors du Je qui le pense. La pensée cartésienne, pensée de la dissociation, a profondément marqué l'Occident et la conception de l'acteur dans les sciences humaines.

¹⁸³ Delory-Momberger (2005 : 15) calque cette expression sur celle d'« être-au-monde » formulée par le philosophe allemand Heidegger. Cette conception de l'être humain a permis de rompre définitivement avec une pensée dualiste en concevant l'être comme étant toujours plongé dans le monde. On trouve l'idée que si l'être n'est pas dans le monde, il n'est pas. Il ne peut pas faire autrement que d'être dans le monde.

sa propre socialisation¹⁸⁴ puisque le récit, « *tout en nous instituant nous-mêmes en tant qu'auteur (au moins narratif) des 'histoires' que nous racontons, nous ne cessons en réalité de participer à la construction de la réalité sociale en la déclinant selon les multiples motifs et intrigues qui nous lient à elle. En quelle sorte, nous ne pouvons pas faire que les histoires que nous racontons sur nous-mêmes et à nous-mêmes ne soient en même temps des histoires de société.* » (Delory-Momberger, 2005 : 101).

Mettre en mots sa vie permet de construire sa propre histoire de vie par le discours¹⁸⁵. Il s'agit d'une construction à valeur éducative, car en se racontant les acteurs sociaux s'approprient leur propre histoire en découvrant les savoirs subjectifs et non formalisés qui sont mis en œuvre dans leurs vies et leurs rapports sociaux. La vie racontée n'est pas la vie réelle, mais elle est une reconstruction de faits hétérogènes dans un espace-temps unifié et construit qui s'offre comme un acte performatif où l'individu peut se construire, prendre forme au moment même de l'énonciation (Delory-Momberger, 2005 : 60-66). Dire sa vie, donne un accès direct aux processus de formation.

Entendre les histoires de vie des enseignants en formation, en gardant à l'esprit que « *la réception du récit d'autrui se construit par rapport à l'horizon biographique du narrataire et aux intérêts de connaissance qu'il lui ouvre* » (Delory-Momberger, 2005 : 57)¹⁸⁶, n'est-ce pas là une première tentative, bien qu'expérimentale, pour donner aux enseignants chinois, les moyens de construire leur identité, de s'approprier leur histoire de formation¹⁸⁷ comme une expérience à la fois personnelle et sociale dans une perspective réflexive ? En effet, cette démarche « *associe étroitement les formés au processus formatif et les considère comme les acteurs à part entière de leur propre formation. Le pouvoir-savoir que se donne celui qui, en formant l'histoire de sa vie, se forme lui-même, doit lui*

¹⁸⁴ Qui n'a jamais, un lundi matin, raconté son week-end à ses collègues ? Quel adolescent n'a jamais tenu au moins un semblant de journal intime ou phénomène plus récent, un blog ? A travers ces exemples du quotidien, nous voyons bien que l'activité biographique – acte de se raconter – est une activité sociale à travers laquelle l'individu occupe un place, met en forme sa vie en se racontant.

¹⁸⁵ D'après Delory-Momberger (2005 : 65), c'est le récit, l'acte de se raconter qui fait l'histoire de chacun et non le contraire.

¹⁸⁶ Ce point doit nous rappeler que le sens des discours se co-construit toujours avec un interlocuteur.

¹⁸⁷ Et par conséquent d'agir sur leurs représentations naïves et/ou en cours de modification.

permettre d’agir sur lui-même et sur son environnement, en lui donnant les moyens de réinscrire son histoire dans le sens et la finalité d’un projet. » (Delory-Momberger, 2005 : 60). Le récit de vie de formation se donne alors, d’après l’auteure, comme construction de l’expérience et du projet comme espace de formabilité.

Ainsi, pour corroborer ou réfuter H3, nous la testerons auprès des deux sous-groupes délimités pour faire des comparaisons dans l’évolution de la construction de l’identité professionnelle¹⁸⁸. On appliquera les mêmes tests aux deux sous-groupes. On proposera à tous les enseignants de français LV1 des groupes A et B de Pékin qui suivent encore la formation, de participer à cette enquête. Le choix des enquêtés se fera donc sur la base du volontariat¹⁸⁹. Les enseignants auront été informés à l’avance et par messagerie électronique des raisons et objectifs de cette enquête sans pour autant trop entrer dans le détail afin de ne pas influencer leurs choix le jour de l’entretien.

L’entretien débutera tout d’abord par un bref rappel de l’objet de l’enquête. Il durera idéalement 45 minutes à 1h et se déroulera en trois phases :

- Phase 1 : réalisation d’une carte associative pour déceler le contenu des représentations des enseignants en formation de manière synthétique (environ 5 minutes) ;
- Phase 2 : récit de vie de formation pour saisir des trajets de formation (15 à 25 minutes selon les enquêtés) ;
- Phase 3 : entretien semi-directif à partir d’une grille construite autour de grands thèmes et de questions liées à ces thèmes pour approfondir le contenu des représentations et mettre en évidence les changements / l’absence de changements dans le système symbolique des enseignants en formation (20 à 30 minutes selon les enquêtés).

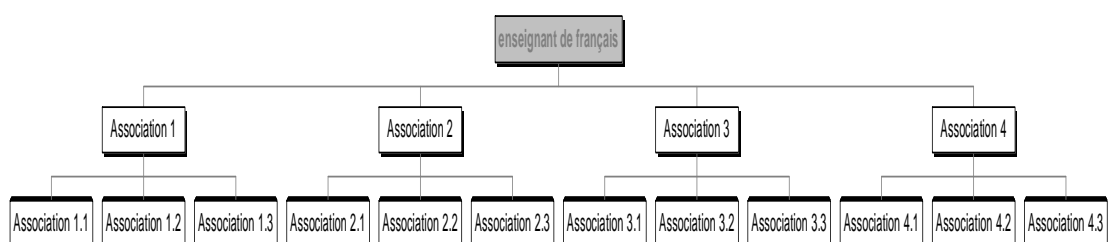
¹⁸⁸ Le groupe des enseignants les plus expérimentés en matière de formation pouvant avoir opéré davantage de modifications dans leur système symbolique que les enseignants les moins expérimentés.

¹⁸⁹ En effet, nous supposons que les enseignants qui répondront à l’appel seront des enseignants particulièrement impliqués dans leur métier et dans la formation (car dans le cas contraire, pourquoi vouloir participer à une enquête qui est non rémunérée et qui demande du temps ?).

Pourquoi ce découpage de l'entretien ?

La constitution d'une carte associative aura pour but de déceler quelques régularités dans le contenu des représentations et de cibler au besoin les questions à poser pendant la phase 3. Les cartes associatives utilisent une forme d'association libre fondée sur une production verbale qui « permet de réduire la difficulté ou les limites de l'expression discursive » (Abric, 2001 : 66). Nous savons que les enseignants chinois ne se livrent pas facilement. Cet outil permettra de détendre l'atmosphère en le présentant comme un jeu¹⁹⁰, mais sa véritable vertu réside dans le fait qu'une carte associative facilite l'accès au contenu des représentations en en donnant une vision synthétique (Abric, 2001 : 66). Pour l'enquêteur, il s'agira d'un véritable outil méthodologique destiné à cartographier le système symbolique des enseignants en formation dans le but d'aller plus loin au cours de l'entretien. De plus, cette technique pourrait permettre de dépasser le contexte social d'une enquête universitaire pour créer une véritable relation interpersonnelle (Bertaux, 2005 : 62).

La constitution de la carte associative partira du groupe de mots inducteurs « enseignant de français ». On demandera à chaque enseignant de bien vouloir donner de manière relativement spontanée quatre associations à partir de ce groupe de mots. Puis, en fonction des différents couples construits, l'enseignant fournira une deuxième série d'associations. Au terme du procédé, on aura recueilli des chaînes associatives représentables de la manière suivante :



Cette carte associative donnera une première idée du contenu des représentations (par la constitution de chaînes associatives) et de l'éventuelle contradiction qui existe au sein de la culture d'E/A du FLE, car ce type

¹⁹⁰ D'une manière générale, il est toujours bon de détendre l'atmosphère afin que la personne interviewée se sente en confiance.

d'association libre « permet de repérer des liaisons significatives entre les éléments du corpus » (Abric, 2001 : 70). Éventuellement, on pourra déceler des stéréotypes, sorte de représentations collectives figées du groupe qui fournira de précieuses indications sur les perceptions identitaires et la cohésion du groupe (Moore, 2001 : 7-22 in Moore, 2001 : 14). Cependant, l'utilisation d'une carte associative ne permet pas de pénétrer en profondeur le système symbolique des enseignants. Elle est donc une première approche pour tenter de réfuter et corroborer H3.1, mais l'objectif est d'aller plus loin pour saisir les logiques d'acteurs en formation. C'est la raison pour laquelle nous passerons à la phase 2.

A l'issue de la constitution de la carte associative, l'enquêteur lancera le récit de vie de formation. Il aurait été plus cohérent (ou linéaire) de proposer l'entretien semi-directif à l'issue de la réalisation de la carte associative, mais nous préférons proposer en premier lieu le récit de vie parce que nous pensons que l'utilisation d'un entretien avec une grille de questions pourrait donner à l'enquêté le sentiment que tout a été dit et ainsi bloquer sa parole. Par ailleurs, l'entretien semi-directif pourrait permettre de reprendre certains points du récit de vie qui n'auraient pas été abordés ou pas suffisamment approfondis par l'enquêté.

Nous savons que l'objectif de la partie axée sur le récit de vie de formation est de mettre en lumière des trajets personnels de formation qui reflètent la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en formation. Cette histoire de formation témoigne des évolutions, d'une action inscrite dans la durée qui permet de saisir de quelle manière l'innovation didactique a été recomposée dans l'identité de l'enseignant. De plus, le récit de vie permet de témoigner d'une dynamique sociale du changement ce qui, si nous arrivons à mettre au jour cette dynamique, constituerait un point fort de l'enquête pour améliorer ultérieurement le dispositif de formation proposé par les services diplomatiques français.

Le récit de vie débutera par une consigne initiale, relativement peu cadrée et contenant le verbe *raconter* afin d'obtenir la production d'un entretien narratif. ***J'aimerais que vous me racontiez pourquoi et comment vous êtes devenu(e) enseignant(e) de FLE puis pourquoi vous avez choisi de vous former et quel a***

*été l'impact de la formation sur votre vie professionnelle*¹⁹¹. Si le récit de vie a pour but de comprendre des trajets personnels de formation, ces trajets ne peuvent se comprendre que par rapport à l'engagement initial de l'enquêté dans la profession enseignante. C'est pourquoi la consigne porte à la fois sur les raisons du choix du métier d'enseignant de FLE et sur l'impact de la formation sur la vie professionnelle de l'enseignant. Par ailleurs, cette consigne a pour but de prendre en compte des dimensions réellement interpersonnelles. Toutefois, mentionner « la catégorie sociale à laquelle elle (la personne) appartient [...], cela signifie qu'on s'intéresse à un phénomène collectif » (Bertaux, 2005 : 63). Cette technique pour lancer l'entretien a pour but de dédramatiser l'entretien, mais également d'orienter « l'esprit du sujet vers ce phénomène collectif dont il/elle a une expérience directe » (Bertaux, 2005 : 63).

Nous proposons ci-dessous une liste de thèmes que nous aimerions voir abordés au cours du récit de vie sans pour autant que ces thèmes ne soient imposés par l'enquêteur. On favorisera au contraire le récit libre et autogéré par l'enquêté, avec un minimum de relances si ce n'est pour encourager l'enquêté à poursuivre son discours. Au besoin on proposera un approfondissement de ces thèmes lors de l'entretien avec la grille de questions. Ces thèmes sont les suivants¹⁹² :

<p>THEME 1 : HISTOIRE PERSONNELLE D'UN PARCOURS PROFESSIONNEL</p> <ul style="list-style-type: none"> - le choix du métier (moment du choix, raisons du choix, influence d'une personnalité particulière, choix de l'apprentissage du français ou non) - les motivations pour le métier (nature des motivations, satisfactions et insatisfactions liées au métier) - les débuts dans la profession (facile, difficile, formation initiale, aide des collègues ou de l'institution, organisation pédagogique du travail, questionnements, besoins)
<p>THEME 2 : ENGAGEMENT DANS LE PROCESSUS DE FORMATION CONTINUE ET SES IMPACTS SUR LA VIE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT</p> <ul style="list-style-type: none"> - les raisons de l'engagement dans un processus de formation continue (attentes, besoins, pour remédier à quelles difficultés) - les changements survenus dans les pratiques/dans la construction de soi grâce à la formation continue (quels changements, quels compromis entre leur culture d'E/A et celle des formateurs) - les points positifs et négatifs de la formation (les contenus, les formateurs, la temporalité, les lieux, les apports personnels) - les souhaits pour une formation future

¹⁹¹ Cette consigne pourra par exemple être présentée de la manière suivante à l'enquêté : ***Dans un premier temps, j'aimerais que vous me racontiez pourquoi et comment vous êtes devenu(e) enseignant(e) de FLE puis, dans un second temps, pourquoi vous avez choisi de vous former et quel a été l'impact de la formation sur votre vie professionnelle.***

¹⁹² Ils ne constituent donc que des repères pour l'enquêteur et non un impératif pour l'enquêté qui n'aura pas connaissance de cette grille.

Une fois le récit de vie de formation achevé, il sera possible de passer à la phase 3 de l'entretien. L'enquêteur abordera cette phase avec la grille comportant thèmes et questions axés sur le système symbolique des enseignants. Ce sera l'occasion de renforcer les résultats obtenus avec la carte associative, mais également de tester H3.2 qui veut tenter de montrer qu'une formation à une nouvelle cohérence méthodologique ne parvient pas à modifier les représentations des enseignants pour les aider à se construire professionnellement. Cette partie de l'entretien s'appliquera aux deux sous-groupes et constituera donc le moment comparatif, car le système symbolique des enseignants les moins formés n'a probablement pas évolué autant que celui des enseignants ayant une expérience de formation plus significative. Le groupe B pourrait donc témoigner de la culture d'E/A pour en restituer la teneur initiale.

Étant donné que l'on s'intéresse ici plus particulièrement à la mise au jour des représentations et de leur évolution/non évolution, l'entretien favorisera l'émergence d'un discours modal (Blanchet et Gotman, 2006 : 32)¹⁹³. Il se déroulera selon le canevas proposé ci-dessous (en italique sont indiquées les questions possibles à poser). Il s'agit d'un entretien semi-directif dans le sens où l'enquêteur possède la liberté d'aborder les thèmes dans l'ordre qui lui semble le plus pertinent par rapport à l'échange qui aura eu lieu auparavant (récit de vie) et de formuler différemment les questions. Ces questions ne possèdent donc pas un caractère obligatoire, mais sont seulement des indications pour baliser l'entretien. Par ailleurs, s'attacher à une liste de questions à poser impérativement pourrait donner l'impression à l'enquêté de subir un interrogatoire. On s'attachera donc à poser les bonnes questions au bon moment, c'est-à-dire en fonction du déroulement de l'échange. Il se peut également que l'on soit obligé de poser des questions qui n'apparaissent pas dans cette liste :

¹⁹³ Le discours modal tend à faire état des dispositions psychologiques du locuteur en se centrant sur les conceptions, les représentations et les logiques subjectives de l'interviewé.

Consigne initiale <i>J'aimerais à présent que nous parlions de vos idées sur l'E/A du français à l'université.</i>
Guide d'entretien (série des thèmes et sous-thèmes à explorer au cours de l'entretien)
THEME 3 : MODELES DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION - le rôle actuel de l'enseignant (références à la scolarité de l'enseignant, au rôle de l'enseignant dans la société, dans la classe, à la position occupée dans l'institution) <i>Que signifie pour vous être enseignant ? Quel est selon vous le rôle d'un enseignant dans la société chinoise ? Et dans votre établissement ?</i> - le rôle idéal (quelle image voudrait avoir l'enseignant dans la société, dans l'institution, dans la classe) <i>Comment définiriez-vous le « bon enseignant » ?</i> - le rôle de l'apprenant (rôle occupé dans la classe par rapport au processus d'E/A, motivations) <i>Qu'attendez-vous des apprenants dans la classe ?</i>
THEME 4 : RAPPORT A LA SPECIFICITE DE L'E/A DU FLE - la langue (spécificité du FLE, rapport avec la langue maternelle, les difficultés rencontrées pour enseigner la langue cible) <i>Enseigner une langue étrangère est un métier particulier. Que pensez-vous en général de l'enseignement du FLE ? Et par rapport au chinois ?</i> - la culture (rapport à la culture étrangère, à la culture maternelle, les difficultés rencontrées pour enseigner la culture cible, les difficultés des apprenants) <i>Que pensez-vous en général de l'enseignement de la culture française ? Et par rapport à la culture chinoise ?</i> - l'institution (liberté de l'enseignant, rapport avec les collègues) <i>Quelle est votre conception du travail en équipe ? Qu'attendez-vous de vos pairs ?</i> - les manuels, les méthodes, les méthodologies (conscience ou non de la pertinence des matériaux didactiques et des méthodologies, conscience ou non des choix opérés dans la classe) <i>Que pensez-vous des méthodes d'enseignement « françaises »¹⁹⁴ ? Et des méthodes d'enseignement « chinoises » ? Quel genre de manuel préférez-vous et pourquoi ?</i>

Ce guide d'entretien est volontairement assez structuré par des thèmes et sous-thèmes à aborder¹⁹⁵ afin d'obtenir les informations dont nous avons besoin pour tester H3. La formulation de la consigne met clairement en avant que l'on attend de l'enquêté la production de logiques subjectives par le discours (« vos idées sur l'E/A du français à l'université »).

L'ensemble de cet entretien est construit autour de quatre grands thèmes qui favoriseront l'émergence d'un récit de vie dans une dynamique temporelle liant le passé, le présent et le futur puisqu'il commence par le récit des débuts dans la carrière d'enseignant (thème 1), passe par l'évocation des représentations liées à la langue française (thèmes 3 et 4) et l'engagement actuel de l'enseignant dans un processus de formation ainsi que ses impacts sur la vie professionnelle (et personnelle ?) de l'enseignant (thème 2).

¹⁹⁴ Afin de formuler des questions simples, nous n'entrerons pas dans les distinctions méthodologiques. Nous préférons utiliser le terme de méthodes d'enseignement « françaises », car nous pensons que dans l'esprit des enseignants, cela renvoie directement aux contenus des modules de formation qu'ils auront suivi.

¹⁹⁵ Chaque entretien étant particulier, tous les thèmes ne seront pas nécessairement abordés, car il y a toujours une part d'imprévu dans les échanges langagiers, quand bien mêmes ceux-ci ont été préparés à l'avance (on peut par exemple penser à l'entretien d'embauche qui ne se déroule jamais tout à fait de la manière dont nous l'avions préparé...).

7. Conclusion de la troisième partie

Cette troisième partie a permis de fixer un protocole de recherche en trois temps : recherche documentaire (instructions officielles et manuels d'E/A du FLE), observation directe (pratiques de classe) et récit de vie / entretien semi-directif (histoire de vie / système symbolique et modifications des représentations en fonction des apports de la formation). Chaque technique permettra, nous l'espérons, d'œuvrer à la compréhension de pans différents de la culture d'E/A du FLE pour construire des formations continues adaptées au contexte des enseignants chinois des universités.

L'enquête se situant dans la lignée des recherches qualitatives, nous avons conscience que les résultats dont il va être question à présent, ne seront jamais que des résultats partiels, destinés à évoluer au gré des aléas de l'histoire. Nous espérons toutefois apporter une contribution modeste à la compréhension de l'univers éducatif chinois et plus particulièrement du monde social des enseignants de FLE en Chine.

Quatrième partie : Résultats de l'enquête

Les hypothèses décrites dans le cadre méthodologique de l'enquête ont été testées afin d'aboutir aux résultats qui sont présentés ci-dessous. La confrontation des hypothèses au terrain a permis de corroborer en partie les hypothèses. Lorsque celles-ci n'ont pu être entièrement vérifiées, nous avons cependant découvert des éléments nouveaux qui nous ont permis de prendre conscience de faits que nous ne percevions pas auparavant et d'adopter un autre regard sur le contexte éducatif chinois pour, probablement, modifier certaines de nos propres représentations.

1. Les résultats de la recherche documentaire

1.1. Les instructions officielles

Les instructions officielles relatives à l'enseignement du français LV1 sont composées de deux textes fondamentaux :

- *Le Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années dans l'enseignement supérieur, paru en 1988*
- *Le Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur, paru en 1997*

Tout d'abord, quelques mots s'imposent sur le choix de ces documents dont l'un est paru en 1988 et l'autre est presque 10 ans plus tard. Pourquoi ne pas avoir choisi des documents contemporains l'un de l'autre ? L'une de nos ambitions est de pouvoir rendre compte du degré d'éclectisme méthodologique contenu dans les programmes. Étant entendu que l'éclectisme intègre des éléments méthodologiques du passé pour se constituer par rapport à une situation didactique présente, nous avons jugé opportun de choisir ces documents distants

de neuf ans afin de mettre éventuellement à jour les évolutions qui peuvent avoir eu lieu dans l'E/A du FLE à l'université chinoise.

Ainsi, nous avons choisi de nous focaliser sur la nouvelle version du programme de français LV1 pour les 3^{ème} et 4^{ème} années parue en 1996 et non sur celle parue en 1988. Ce choix est donc motivé par l'ambition de rendre compte de la dynamique des processus d'intégration des différentes méthodologies au cours de l'histoire de la constitution de la langue française comme objet d'E/A en Chine. Un deuxième argument de taille est à prendre en compte dans ce choix : nous n'avons pas retrouvé de trace du programme d'enseignement du français LV1 pour les 3^{ème} et 4^{ème} années qui serait contemporain de celui destiné aux 1^{ère} et 2^{ème} années d'apprentissage.

1.1.1. Rappel de la démarche d'analyse

Rappelons brièvement l'hypothèse qui a été testée. Il s'agissait d'une part de montrer que les programmes d'E/A du FLE à l'université chinoise :

(H1.1)

- ne font référence à aucune cohérence méthodologique forte
MAIS
- ne sont pas pour autant des matériaux éclectiques fondés sur un choix raisonné (ils relèvent d'une stratégie de l'empilement, d'un bricolage méthodologique)

et d'autre part que :

(H1.2)

- cette stratégie de l'empilement tend à exacerber un modèle didactique traditionnel.

Les programmes en vigueur à l'université ont d'abord fait l'objet d'une traduction en français¹⁹⁶. Souhaitant conserver la teneur initiale des programmes, cette traduction se veut très proche de la version chinoise.

Nous avons ensuite procédé à une analyse linéaire pour chacun des textes. Ce procédé a permis de prendre conscience de certains phénomènes de juxtapositions lexicales et sémantiques, traduisant comme nous nous y attendions, des juxtapositions méthodologiques. Enfin, nous avons pu compléter la grille d'analyse présentée dans le cadre méthodologique et découvrir de nouvelles données auxquelles nous n'avions pas pensé en formulant cette hypothèse (cf. Annexe O).

1.1.2. Analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années dans l'enseignement supérieur

Nous présenterons ici les résultats de l'analyse dans ses grandes lignes. L'analyse détaillée est toutefois disponible dans les annexes.

1.1.2.1. Fiche signalétique

Titre : <i>Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années dans l'enseignement supérieur</i>
Auteurs : Ministère de l'Éducation Nationale, mais délégation de la rédaction aux établissements supérieurs suivants : Université de Beijing, Université de Nanjing, Institut des langues étrangères de Shanghai, Institut des langues étrangères de Beijing, Université de Wuhan, Institut N° 2 des langues étrangères, Institut des langues étrangères de Canton, Institut des langues étrangères de Xi'an (équipe de coordination : Institut des langues étrangères de Beijing, Institut des langues étrangères de Shanghai, Université de Beijing et Université de Nanjing)
Date de publication : Décembre 1988
Public visé : Étudiants de français LV1, 1 ^{ère} et 2 ^{ème} années, établissements supérieurs chinois
Éditeur : FLTRP
Nombre de volumes : 1
Description matérielle : Petit livre format poche, 200 pages en noir et blanc. Rédigé en chinois, il comprend ¹⁹⁷ : - un descriptif général de l'E/A du français pour les 1 ^{ère} et 2 ^{ème} d'apprentissage du FLE LV1 à l'université (9 pages) - sept annexes donnant les contenus détaillés de l'enseignement par domaines (182 pages) - une note explicative sur la conception/modification du présent programme par rapport aux anciens programmes en vigueur (9 pages)

¹⁹⁶ Traduction effectuée par FENG Li, interprète du SCPFJF de l'Ambassade de France en Chine. Nous la remercions chaleureusement au passage.

1.1.2.2. Historique de la constitution du programme

L'éclectisme méthodologique dans l'E/A du FLE étant le résultat d'une logique gestionnaire qui puise dans l'histoire ce dont il a besoin pour se constituer afin de répondre à des situations didactiques réputées complexes, nous proposons de donner quelques indications sur la constitution historique de ce texte.

Au quotidien, la culture chinoise utilise largement des processus biographiques destinés à rendre compte d'un fait dans son ensemble et à faire participer chacun à l'élaboration d'une histoire collective. Par exemple, les réunions commerciales avec un nouveau client commencent très fréquemment par un rappel historique de la constitution de la société, des dimensions de l'entreprise, du nombre d'employés, des distinctions et des résultats obtenus, etc. L'objet réel de la réunion qui justifie par ailleurs que la réunion ait été organisée, n'est évoqué qu'à la fin de cette longue présentation et se donne davantage comme la conséquence d'un long processus que comme une opportunité commerciale fortuite. Cette habitude culturelle, fondamentalement différente de celle des Français qui commenceront plus volontiers ce type de réunion par le point important à traiter, c'est-à-dire ce qui réunit en un même espace-temps les différents protagonistes du marché, est également employée dans différents types d'écrits (pages Internet, magazines, journaux...).

Les programmes d'enseignement du français à l'université comportent ce type d'activité biographique, ce qui représente une mine d'informations pour l'enquête. Dans le présent programme, une fois n'est pas coutume, l'historique est placé à la fin du texte. Afin d'éclairer l'analyse, mais aussi de rétablir en quelque sorte la logique culturelle chinoise, nous commencerons par détailler les points importants qui se trouvent à la fin du texte. Cela nous aidera par ailleurs à mieux comprendre les contenus du programme.

¹⁹⁷ Se reporter à l'annexe P pour les détails concernant la structure du programme.

Cette partie s'intitule *Note de révision* (MCEN¹⁹⁸, 1988 : 192-200). Elle comporte trois sous-parties :

- procédure et fondements de la révision
- caractéristiques
- note sur les différentes normes du programme

Seule la première sous-partie permet de découvrir le processus de création du programme dans son ensemble. On y apprend qu'à la suite de la conférence nationale annuelle sur l'enseignement du français qui s'est tenue à Shanghai en novembre 1982¹⁹⁹, il a été décidé de réviser les programmes d'E/A du FLE alors en vigueur depuis 1979. Les concepteurs affirment que cette révision est suscitée par les « besoins de la nouvelle situation » (MCEN, 1988 : 192). Cependant, ils ne précisent pas quels sont ces besoins²⁰⁰. Le Ministère Chinois de l'Éducation Nationale (MCEN) a confié la rédaction du programme au Conseil Pédagogique National pour l'E/A des langues étrangères dans le supérieur (service de l'enseignement du français) qui a lui même délégué la tâche à différentes universités.

Dès juillet 1983, l'équipe de révision a été constituée lors d'une conférence au Zhejiang. Les 14 participants des huit établissements supérieurs présents (cf. fiche signalétique « auteurs ») ont alors désigné une équipe de coordination constituée des universités suivantes : Institut des langues étrangères de Beijing, Institut des langues étrangères de Shanghai, Université de Beijing et Université de Nanjing²⁰¹. Cette équipe a immédiatement fixé un plan de travail. Il est important de souligner que la tâche de conception est déléguée aux praticiens de l'E/A du FLE.

La conception du programme s'est effectuée en trois temps :

¹⁹⁸ Ministère Chinois de l'Éducation Nationale.

¹⁹⁹ Nous supposons qu'il s'agit ici de la conférence organisée par l'Association Chinoise des Professeurs de Français et qui réunit traditionnellement les directeurs des départements de français.

²⁰⁰ S'agit-il de nouveaux besoins nés avec l'ouverture du pays et la libéralisation de l'économie ? On peut le supposer sans pour autant l'affirmer catégoriquement.

²⁰¹ Il s'agit d'universités pionnières dans l'E/A du FLE. Ce sont aussi de prestigieux établissements.

- Première étape : faire un bilan des quelque 30 dernières années d'enseignement du FLE en Chine dans les établissements universitaires. Ce bilan de la situation de l'E/A du FLE en Chine a été effectué en tenant compte des apports récents sur la « linguistique appliquée et la didactique » (MCEN, 1988 : 193). Les auteurs ne précisent pas la nature exacte de ces apports, mais soulignent qu'ils ont « cherché à faire un nouveau programme qui pourrait combiner la réalité du pays avec les résultats de la recherche [didactique] à l'étranger » (MCEN, 1988 : 193). Le terme *combiner* souligne d'ores et déjà que plusieurs niveaux didactiques cohabitent et qu'il existe au moins un éclectisme de principe : un niveau local axé sur les pratiques²⁰² et un niveau international axé sur les avancées récentes de la recherche en DLC. Dès lors, nous serions plutôt dans une logique gestionnaire que révolutionnaire.
- Deuxième étape : apporter de nouveaux éléments sur la situation actuelle de l'E/A du FLE par le biais d'enquêtes quantitatives. Cette étape a été réalisée entre 1984 et 1985. L'enquête principale a consisté à proposer un test de français à 453 étudiants de 2^{ème} année et 286 étudiants de 1^{ère} année. Les données ont fait l'objet d'un traitement informatique pour, dit-on, « fournir des données fiables pour l'élaboration du programme » (MCEN, 1988 : 193). Les concepteurs entendent donc donner un crédit scientifique à leur travail en invoquant des méthodes quantitatives de recherche, crédit qui est légitimé par la fiabilité de l'outil informatique. En dehors de ces enquêtes, les concepteurs indiquent qu'ils se sont appuyés sur de « nombreux documents étrangers pour élaborer les annexes sur la phonétique, la grammaire, le lexique, les actes et notions,

²⁰² Cela semble normal puisqu'il n'existe pas de filière DLC en Chine.

les thèmes et les compétences langagières »²⁰³ (MCEN, 1988 : 193). L'autorité scientifique du programme est une fois de plus légitimée par l'invocation de documents didactiques venant de l'étranger. Ainsi, une logique purement gestionnaire ne saurait être suffisante puisque les concepteurs insistent sur le besoin de s'appuyer sur les résultats de la science (tests et recherche didactique).

- Troisième étape : élaborer matériellement le texte officiel. Une première version du programme a été proposée en décembre 1984 par l'équipe de coordination en « combinant les différentes parties rédigées par les représentants des huit établissements » (MCEN, 1988 : 193). Cette version a été révisée et complétée en avril 1985 lors de la Conférence de Beijing afin de prendre en compte l'avis des experts chinois présents²⁰⁴. Une seconde version a alors été élaborée en juillet 1985 lors de la Conférence Nationale de Guiyang. Enfin, en octobre 1985, la Conférence élargie de Kunming a permis de rectifier une dernière fois le texte avant de le proposer au Conseil Pédagogique National pour l'E/A des langues étrangères dans le supérieur (service de l'enseignement du français).

Les points essentiels

La rénovation du programme semble répondre à de nouveaux besoins sociaux identifiés par les concepteurs. La tâche de rédaction du programme a été confiée aux praticiens de l'E/A du FLE en Chine, lesquels se sont visiblement appuyés sur de nombreux documents didactiques locaux et internationaux. *A priori*, on serait donc dans une logique de type gestionnaire bien que la technologie soit invoquée pour valider la fiabilité des recherches sur l'E/A (tests de français).

²⁰³ On est alors en droit de se demander à quoi ont bien pu servir alors les enquêtes puisque les documents étrangers évoqués couvrent l'ensemble des contenus du programme.

²⁰⁴ 26 départements au total.

1.1.2.3. Le programme : un outil scientifique, normé et politisé

La couleur est annoncée dès le titre de la troisième sous-partie de la note de révision : le programme est avant tout basé sur un ensemble de normes²⁰⁵. Il possède donc une forte valeur prescriptive et ne saurait, au final, s'en tenir à de simples principes que les établissements seraient libres d'adapter. Ces normes concernent le vocabulaire et les quatre compétences. Les concepteurs entendent apporter davantage de validité au programme par le fait qu'il est le fruit de longues années d'expérience et d'enquêtes basées sur des données quantitatives²⁰⁶. Cinq points d'appui sont invoqués pour justifier le caractère normatif du programme :

- l'utilisation de tests qui permettent de normer un enseignement ;
- des enquêtes sur les manuels utilisés (manuels qui seraient « en vigueur dans le pays » (MCEN, 1988 : 195), ce qui laisse planer de sérieux doutes quant à la liberté de sélection des manuels laissée aux établissements) ;
- les pratiques et les expériences ;
- les réflexions lors des séminaires ;
- les documents du pays et de l'étranger.

La conception du programme s'appuie donc principalement sur l'expérience (logique gestionnaire) et sur les résultats des tests²⁰⁷. Les concepteurs affirment clairement que le programme possède une valeur prescriptive. Il fait autorité parce qu'il est réalisable, adapté aux réalités du terrain et issu des fruits de

²⁰⁵ Et pas seulement des indications pour conduire/organiser l'enseignement. Ces normes seront analysées un peu plus bas.

²⁰⁶ On retrouve donc la même idée d'une logique gestionnaire et d'un appel à la scientificité des nouvelles technologies.

²⁰⁷ Nous verrons plus bas la nature de ces tests. Nous pouvons simplement souligner que les tests consistent en une quantité connue de règles de grammaire, conjugaison, vocabulaire, etc. raison pour laquelle nous avançons que les tests appartiennent davantage à une démarche quantitative dans le contexte chinois.

l'expérience...et on ne saurait remettre en cause la parole de praticiens expérimentés.

Par ailleurs, les concepteurs soulignent que ce programme répond à une politique de planification de l'enseignement dont les résultats attendus seront quantitatifs et qualitatifs. Les politiques de planification sont décidées par le gouvernement, ce qui tend à faire de ce programme une application de la politique globale du pays. Les annexes du programme doivent par ailleurs permettre d'apprécier directement « l'organisation de l'enseignement et le contrôle des effets pour les enseignants » (MCEN, 1988 : 195). La logique fortement politisée du programme implique en quelque sorte le contrôle des actions pédagogiques. Ainsi, un test doit être organisé à l'issue des deux premières années d'enseignement, car c'est « un moyen efficace pour contrôler la qualité de l'enseignement et promouvoir l'exécution du programme » (MCEN, 1988 : 195)...mais pas pour évaluer les compétences des apprenants !

La pertinence du programme repose donc sur son caractère réalisable qui repose lui-même sur les acquis du passé. Ainsi, on peut se demander en quoi il représente une réponse aux nouveaux besoins sociaux. De plus, le test n'a pas pour objectif d'évaluer les compétences des apprenants, mais de contrôler la qualité de l'enseignement qui repose visiblement sur le respect du programme en vigueur.

Cependant, chose étrange alors que l'on est dans un esprit d'application de la politique globale du pays et donc dans un esprit de contrôle, les concepteurs soulignent que ce programme ne donne que des principes et qu'en regard de la diversité et de l'étendue du pays, chaque établissement devra adapter, choisir ses manuels et ses orientations didactiques (MCEN, 1988 : 195)...

Les points essentiels

A travers une réaffirmation de la logique gestionnaire qui semble commencer à s'effriter (le programme est réalisable, car il tire sa pertinence des acquis du passé et oublie de ce fait les nouveaux besoins sociaux !) comme base pour la rédaction du programme, les concepteurs semblent aller un peu plus loin. Le programme est

assimilable à un ensemble de normes dont on vérifie la pertinence par les tests de français. Ainsi, les tests n'ont pas pour but d'évaluer les compétences des apprenants, mais de vérifier que le programme est bien appliqué. Respecter le programme, c'est finalement, respecter à la lettre la politique du gouvernement. Ces tests ont par ailleurs un caractère scientifique : ils vérifient le respect des normes et doivent par conséquent être analysables par l'outil informatique. Nous supposons donc que les tests portent avant tout sur des connaissances de type quantitatif plutôt que sur l'évaluation de réelles compétences. La question qui se profile à l'horizon est donc la suivante : un document pour l'E/A du FLE partant d'une logique gestionnaire peut-il être en même temps un outil complètement normé et, dans le cas de la Chine, politisé de surcroît ?

1.1.2.4. La langue : un phénomène atomisé et compliqué

La brève présentation du programme exposée ci-dessus permet d'avoir une première idée du contenu du texte. Toutefois, la conception de la langue mise en avant par les concepteurs du programme aidera à saisir des phénomènes de juxtapositions méthodologiques. Nous proposons donc de livrer à présent les éléments importants que nous avons pu relever dans le texte et qui vont servir à tester pleinement H1.

Ce programme préconise entre 14h et 16h de cours par semaine, le choix du volume horaire étant laissé aux établissements. Il précise d'emblée que l'apprenant doit prévoir au moins autant de travail en dehors de la classe et en autonomie. L'enseignement du français pour ces deux années représente donc un total de 952h à 1088h en présentiel. Il s'agit de la phase dite fondamentale de l'apprentissage du français.

Grâce aux objectifs annoncés dès la première page, il est possible de saisir la conception de la langue qui est privilégiée. Ces objectifs font l'objet d'un développement ultérieur dans le texte en termes de contenus, exigences et principes d'enseignement. La conception de l'E/A du français, dans sa phase fondamentale, est contenue dans cet énoncé : « *L'enseignement de la phase fondamentale a pour but de permettre aux apprenants de maîtriser les*

connaissances élémentaires du français pour écouter, parler, lire, écrire et communiquer dans un premier temps, et de développer dans un second temps leur autonomie afin de poursuivre des études de français ou d'une autre spécialité avec un outil linguistique. » (MCEN, 1988 : 1).

Ces objectifs comportent deux aspects fondamentaux que l'on peut décomposer en :

- Un objectif proprement linguistique qui doit permettre l'acquisition de « connaissances élémentaires pour écouter, parler, lire, écrire et communiquer ». On peut donc penser à première vue que l'objectif linguistique équivaut à un objectif communicatif. Le but de la phase fondamentale de l'E/A du français serait alors de maîtriser une véritable compétence de communication (écouter, parler, lire, écrire). Toutefois, ce sont plutôt les « connaissances élémentaires » en langue française qui sont visées parce qu'elles seules permettent de maîtriser les quatre compétences (compréhension orale = écouter, production orale = parler, compréhension écrite = lire, production écrite = écrire). On note à ce titre la présence du mot « pour ». En ce sens, les connaissances élémentaires renvoient à des savoirs qui permettent d'acquérir les quatre compétences. Ce n'est donc pas l'acquisition d'une compétence de communication en tant que telle qui est première, mais bien l'acquisition de connaissances linguistiques de base qui permettront par la suite de communiquer. Outre les quatre compétences citées, on note la présence du mot *communiquer* qui apparaît comme une compétence au même titre qu'écouter, parler, lire ou écrire. La communication n'est donc pas pensée comme la finalité ultime de l'apprentissage, mais plutôt comme une compétence parmi d'autres. Ainsi, les quatre compétences et la capacité à communiquer sont chapeautées par les savoirs linguistiques ce qui tend à offrir une conception de l'E/A du FLE relativement

atomisée et opposée à la conception classique de la compétence de communication où le sens prime toujours sur les formes. Ici, ce sont les savoirs qui priment sur les savoir-faire et qui doivent favoriser le transfert des connaissances dans une situation de communication réelle.

- Un objectif formatif qui vise les savoir-apprendre afin de développer l'autonomie des apprenants pour, poursuivre leurs études de français ou suivre un enseignement non linguistique en français (économie, commerce, droit, médecine, etc.).

On retiendra de ces premières lignes du programme que la communication est entièrement subordonnée aux connaissances élémentaires dont on suppose qu'elles sont principalement linguistiques. Ainsi, les connaissances sur le français passeraient avant la pratique de la langue. On note également que les grands objectifs annoncés ne font aucune place à la culture ce qui renforce l'idée qu'apprendre une langue c'est avant tout apprendre des formes linguistiques. Par ailleurs, aucune mention n'est faite aux savoir-être.

Cette idée est également mise en avant par les concepteurs dans la *note de révision* (deuxième sous-partie) puisqu'ils affirment que le programme « indique avec netteté que les savoir-faire de base linguistiques sont la base de la communication » (MCEN, 1988 : 194). Communiquer revient en premier lieu à maîtriser des compétences linguistiques. Ainsi on peut s'interroger sur l'emploi du terme *savoir-faire* puisque les faits linguistiques relèvent plutôt du champ des savoirs.

L'E/A d'une langue doit cependant allier forme et contenu. Dès lors, les concepteurs affirment que l'enseignement du français s'est longtemps focalisé sur les composantes linguistiques et que cet aspect est fondamental pour les apprenants adultes chinois. Mais, conscients des limites d'un enseignement uniquement basé sur les phénomènes linguistiques, ils entendent faire communiquer les apprenants en créant des situations réelles qui combinent forme et contenu. Cette combinaison devrait permettre aux apprenants de communiquer en situation réelle (MCEN, 1988 : 194).

Tout se passe comme s'il y avait d'un côté les savoirs linguistiques et de l'autre les savoir-faire, le résultat de cette heureuse rencontre étant la communication en situation réelle. Cette juxtaposition des savoirs et savoir-faire nous fait nous interroger : ne peut-on pas percevoir les premières traces d'un essai pour concilier des principes relativement traditionnels (acquérir des connaissances sur la langue) et des principes plus communicatifs que les concepteurs auraient ajouté plus tardivement ? Rappelons-nous, les objectifs généraux précisaient que la phase fondamentale d'apprentissage du français a pour but de permettre aux apprenants de maîtriser les connaissances élémentaires pour communiquer...

Il s'agit par conséquent d'une conception relativement mécaniste de la langue où les savoirs linguistiques sont transférés en situation réelle on ne sait de quelle manière. Le clivage entre connaissances linguistiques et capacité à communiquer se trouve de ce fait au fondement du programme. S'agit-il également un clivage méthodologique ? Une lecture attentive de la suite du programme nous le dira.

Dans un tel cadre, nous comprenons pourquoi « la langue est [conçue comme] un phénomène compliqué » (MCEN, 1988 : 194). Ce qu'il faut remarquer, c'est que la langue est désignée comme un phénomène compliqué et non comme un phénomène complexe. Parler de phénomène compliqué pour désigner la langue, c'est finalement refuser de rendre compte de l'articulation entre différents domaines intimement imbriqués dans le réel et insister sur l'existence d'un certain désordre, d'un fouillis que l'on ne pourra jamais comprendre (d'où la nécessité de scinder les enseignements ?).

La notion de complexité, développée par Morin (2005), insiste au contraire sur l'existence de systèmes ouverts où ordre et désordre sont intimement mêlés, mais pas nécessairement inaccessibles. Ainsi, la langue conçue comme une entité complexe est appréhendable, mais jamais dans sa totalité (l'apprentissage se fait pas à pas et nous n'avons jamais fini d'apprendre). Qu'en est-il d'une langue que l'on pense comme compliquée ? D'après les auteurs, l'une des solutions pour garantir un enseignement efficace d'un phénomène compliqué repose sur l'apport de différentes didactiques et donc sur l'existence d'un éclectisme de principe (MCEN, 1988 : 194).

Les points essentiels

L'acquisition des connaissances linguistiques semble primer sur l'acquisition de la compétence de communication. L'absence de toute mention faite à l'apprentissage de la culture renforce également cette idée. Nous pensons que la conception de la langue mise en avant est de type mécaniste, car les connaissances linguistiques, acquises dans un premier temps, permettraient à l'apprenant de communiquer en situation réelle dans un second temps. Nous pouvons penser qu'il y a ici une tentative de conciliation entre des principes méthodologiques relativement traditionnels (acquérir des connaissances) et des principes méthodologiques plus tardifs, relevant de l'approche communicative. Par ailleurs, la langue, pensée comme un phénomène compliqué, deviendrait enseignable grâce à l'existence d'un éclectisme de principe.

1.1.2.5. L'apprentissage du français : une affaire de performances

Si les objectifs généraux de l'E/A du français à l'université mettent en avant une conception de langue atomisée que les enseignants doivent gérer grâce à un apport didactique varié, les sous-objectifs mentionnés dans les *contenus* et *exigences d'enseignement* (MCEN, 1988 : 1-5) tendent à concevoir l'apprentissage comme une simple performance. Nous nous attarderons ici sur les *exigences d'enseignement* qui permettent de cerner la conception que l'on se fait de l'acquisition des savoir-faire et de leur vérification. Les contenus (grammaire, phonétique et lexic) seront analysés plus bas.

Dans le texte, les *exigences d'enseignement* correspondent plutôt aux critères qui permettent de vérifier chez l'apprenant l'acquisition des quatre compétences (désignées dans le texte par compétence auditive, compétence orale, compétence de lecture, compétence écrite). Bizarrement, la communication qui était placée au rang des compétences dans les objectifs généraux a disparu.

Chaque compétence se décompose en deux points (1^{ère} et 2^{ème} années) comportant chacun entre 2 et 3 objectifs à atteindre. L'analyse de ces *exigences d'enseignement* est intéressante, car elle montre à quel point l'E/A du français est pensé en termes de performance, quantité et technicité, omettant de ce fait de

délimiter de véritables compétences pour l'E/A du français. Voici quelques exemples qui illustrent cet aspect pour la 1^{ère} année :

- en compétence auditive, l'apprenant « *peut comprendre des documents audio dont la vitesse est de 120 mots par minute et la durée de 2 à 3 minutes [...] 70% du contenu sera compris correctement après deux écoutes.* » (MCEN, 1988 : 3)
- en compétence orale, l'apprenant « *peut faire, après une préparation, un exposé continu de 3 minutes sur un sujet abordé en classe . La vitesse du discours est de 60 à 70 mots par minute (soit 8 à 9 phrases).* » (MCEN, 1988 : 3)
- en compétence de lecture, l'apprenant « *peut comprendre des textes du même niveau que ceux proposés dans les manuels. La vitesse de lecture est de 30 mots par minute et 70% du contenu est bien saisi. La quantité de lecture par semaine à partir du 2^{ème} semestre ne peut être inférieure à 1000 mots.* » (MCEN, 1988 : 4)
- en compétence écrite, l'apprenant « *peut faire en 20 minutes une dictée de 100 mots environ* » (MCEN, 1988 : 4)

On note cependant que les auteurs ont pris le soin de définir une progression dans la délimitation des *exigences d'enseignement* qui demeure somme toute quantitative. Par compétence et par année, on compte entre 2 et 3 sous-objectifs à atteindre. Par exemple, pour la compétence écrite en 1^{ère} année, l'apprenant doit (MCEN, 1988 : 5) :

- écrire avec netteté ;
- être capable de faire une dictée d'une centaine de mots ;
- écrire un article d'une centaine de mots à partir d'images.

Alors qu'en seconde année, il doit être capable de/d' :

- faire une dictée d'environ 200 mots ;

- faire un résumé d'une centaine de mots à partir d'un article de 300 à 400 mots en 30 minutes ;
- écrire un article de 150 de mots à partir d'images.

Pour connaître les détails des performances à réaliser qui sont assignées à chaque compétence, on consultera leur analyse proposée dans l'annexe Q. Notons dès à présent qu'une telle conception de l'acquisition de la langue répond au besoin évoqué par les concepteurs de faire du programme un ensemble de normes vérifiables par le biais de critères quantitatifs²⁰⁸. Pour ce faire, ils ont établi une liste de normes pour chaque compétence, mais aussi pour le vocabulaire (MCEN, 1988 : 195-200). Afin d'avoir une vue d'ensemble des normes concernant les quatre compétences, on consultera l'analyse proposée en annexe R. Par ailleurs, nous pouvons supposer qu'une telle conception se rapproche plutôt d'un courant méthodologique sgaviste.

A ces performances que l'on évalue en termes quantitatifs, les concepteurs déterminent des objectifs de cours à atteindre pour les quatre compétences dans l'annexe 5 du programme²⁰⁹. Après avoir longuement détaillé ces performances, les concepteurs tentent de définir des objectifs dont la formulation s'articule très mal avec le souci constant de la quantité/performance évoqué ci-dessous.

1.1.2.5.1. La compétence auditive

Elle s'articule autour de quatre points essentiels :

- Les aspects phonétiques et prosodiques : cette partie indique les différents aspects phonétiques qui interviennent dans la chaîne parlée (changement d'un son, sonorisation des phonèmes, etc.).
- La compréhension de l'information grâce à l'intonation : cette partie est principalement axée sur la compréhension de

²⁰⁸ Cette idée de la performance et d'un enseignement quantifiable est par ailleurs renforcée dans la note de révision située à la fin du programme. Ceci n'a rien d'étonnant, car les concepteurs entendent garantir la scientificité du programme.

²⁰⁹ L'annexe 5 du programme (MCEN, 1988 : 177-183), délimite davantage des objectifs que nous préférons toutefois assimiler à des stratégies d'enseignement destinées à guider l'enseignant.

l'information générale du discours grâce aux intonations employées dans les différents types de phrases (exclamatives, interrogatives, etc.).

- La compréhension de l'idée principale grâce à l'agencement des mots dans les phrases : cette partie met en avant la possibilité de comprendre l'idée principale grâce au prélèvement de mots-clés, la compréhension des idées de chaque phrase, le repérage des marqueurs du discours (commençons par, pourtant, en un mot, etc.).
- La compréhension globale du sujet : il s'agit de comprendre les paramètres du discours (temps, lieux, protagonistes, attitudes, etc.).

On remarque que cette liste de compétences s'articule autour de l'axe micro-macro, les unités plus petites (phonèmes, mots, phrases) devant permettre la compréhension du discours dans son ensemble.

1.1.2.5.2. La compétence orale

Elle est développée en cinq points :

- les aspects phonétiques et prosodiques de base ;
- l'usage de l'intonation pour s'exprimer ;
- la maîtrise du style narratif ;
- la cohérence des idées ;
- la capacité à interagir dans une situation réelle de communication ;
- la capacité à s'autocorriger.

L'acquisition de la compétence orale semble donc beaucoup plus unifiée que la compétence auditive. Elle met davantage en avant la cohérence et la cohésion des discours par rapport à des situations de communication réelles.

1.1.2.5.3. La compétence de lecture

Six points fondamentaux sont à développer chez l'apprenant :

- découvrir le sens des mots ;
- comprendre la structure des phrases ;
- faire des hypothèses sur le sujet et les points importants du texte grâce au paratexte et à des éléments significatifs du texte (typographie, chapeau, titres, paragraphes, etc.) ;
- délimiter la phrase clé et la structure du texte par les marqueurs du discours ;
- savoir lire des documents authentiques (passeport, carte de séjour, poster, etc.) ;
- savoir consulter des ouvrages de référence aidant à la compréhension du texte (dictionnaires et ouvrages sur la culture).

Comme pour la compétence orale, l'acquisition de la compétence de lecture semble privilégier une approche globale de la lecture. De tels objectifs devraient permettre de développer chez l'apprenant des stratégies cognitives complexes permettant d'accéder à des types de discours écrits variés.

1.1.2.5.4. La compétence écrite

Quatre points sont présentés par les concepteurs :

- correction orthographique et typographique ;
- savoir construire des phrases et des expressions ;
- savoir construire des paragraphes, des textes et être cohérent ;
- faire un résumé, écrire un article, une lettre. Prendre des notes.

La compétence écrite semble donc être la moins développée au niveau des objectifs à atteindre.

Comment justifier de tels objectifs de cours, qui semblent relativement intéressants et complexes, alors que l'apprenant devra au final être capable de réaliser des performances quantitatives ? Pourquoi lui apprendre à décrypter des documents authentiques alors qu'il sera évalué sur sa capacité à lire à une vitesse considérée normale et en ayant une prononciation correcte ?

Les points essentiels

Acquérir une langue c'est avant tout réaliser des performances déclinées principalement en nombre de mots acquis, lus à telle vitesse, etc. (focalisation sur la composante linguistique). La langue conçue comme une entité complexe faisant système (relativement ouvert cependant) perd donc non seulement son identité (ce n'est qu'un ensemble de mots), mais aussi toute sa capacité créative puisqu'elle est entièrement réduite à des critères quantitatifs et techniques. Elle perd ainsi sa texture sociale, culturelle ou encore psychologique et de ce fait tout lien avec la réalité (absence des composantes discursives et socioculturelles). Peut-on encore parler de langue vivante ? Cette focalisation sur les performances confirme bien notre hypothèse d'une conception mécaniste de la langue évoquée plus haut. Cependant, l'annexe 5 du programme, qui est censée fixer les contenus de l'E/A pour les quatre compétences, met en avant des objectifs beaucoup plus complexes qui feraient presque de la langue un tout intégrant comme par miracle le niveau macro (par exemple, le fait d'être capable d'interagir dans une situation de communication réelle). Cela nous a conduit à penser que ces contenus sont davantage destinés à l'enseignant qu'à l'apprenant. Nous pouvons percevoir ici un second niveau de juxtaposition méthodologique qui oppose des principes plutôt sgavistes (stimulus-réponse-renforcement et surtout résultats exprimés en terme de quantité) et des principes plus communicatifs (communiquer en situation réelle, faire des hypothèses sur le sens d'un texte, s'autocorriger, etc.).

1.1.2.6. Les connaissances linguistiques : un mélange des genres

La partie intitulée *contenus d'enseignement* (MCEN, 1988 : 1-2) correspond à l'ensemble des savoirs linguistiques à acquérir et comporte trois parties (chaque partie se décompose à son tour en deux points : 1^{ère} et 2^{ème} années d'apprentissage) :

- la phonétique : elle comprend l'apprentissage de la prononciation et de l'intonation ;
- la grammaire : elle comprend l'apprentissage de la morphologie et de la syntaxe ;
- le lexique : il s'agit d'une liste de mots.

Les *contenus d'enseignement* sont longuement développés dans les annexes 1, 2 et 3 du programme dénommées respectivement *phonétique*, *grammaire* et *vocabulaire*. Les concepteurs affirment que ces trois annexes contiennent « le contenu principal de l'enseignement » (MCEN, 1988 : 9).

Soulignons également que la note introductive aux annexes stipule que « l'objectif est de fixer les contenus d'enseignement et préciser les tâches respectives partagées en 1^{ère} et 2^{ème} année afin de favoriser un enseignement basé sur des critères scientifiques. » (MCEN, 1988 : 9). La scientificité reste donc le mot d'ordre en matière d'E/A du FLE. Cependant, une analyse fine permettra de montrer que derrière cette apparente scientificité se cache en réalité un véritable éclectisme non raisonné.

1.1.2.6.1. La phonétique

Cette annexe se présente sous forme de tableau divisé en deux parties : *prononciation* et *intonation*. Les contenus sont déclinés pour les deux années d'enseignement. Les auteurs affirment que « tous les points sont à enseigner dans la phase élémentaire de l'apprentissage. » (MCEN, 1988 : 10) Ils ont également pris le soin de préciser que ce tableau a été ordonné selon une progression allant

du simple au complexe, c'est-à-dire du phonème (l'unité la plus petite) à la phrase (l'unité la plus grande).

Ce tableau de phonétique est de type descriptif et couvre les trois grands domaines de ce que nous classons sous l'hyperonyme phonétique :

- la phonétique qui étudie les aspects articulatoires et acoustiques des sons du langage (par exemple (dans le texte) : alphabet phonétique, règles d'articulation, etc.) ;
- la prosodie qui étudie les phénomènes prosodiques des énoncés (par exemple (dans le texte) : intonation de la phrase déclarative, enchaînements, liaisons, etc.) ;
- la phonologie qui étudie les fonctions des sons du langage dans le système de communication, les variantes et les combinaisons entre les phonèmes (par exemple (dans le texte) : division des syllabes).

Les éléments proposés dans cette annexe nous laissent penser que la méthode phonétique de référence est plus proche d'une méthode de discrimination des phonèmes (référence forte à la phonétique articulatoire), que l'on retrouve principalement dans la méthodologie directe, que par exemple d'une méthode verbo-tonale plus volontiers utilisée dans la méthodologie SGAV. On peut donc supposer que l'E/A du FLE dans les classes chinoises se fera sur cette base méthodologique, mais seule l'analyse des manuels et des observations pourra permettre de confirmer cette hypothèse.

1.1.2.6.2. La grammaire

Les contenus grammaticaux occupent une place assez importante et sont présentés sous forme de tableaux divisés en deux parties (1^{ère} et 2^{ème} années d'apprentissage). Les concepteurs soulignent que ces points grammaticaux « font partie de la grammaire élémentaire du français » sans pour autant fixer une progression (MCEN, 1988 : 11).

Six documents de référence sont cités par les concepteurs, parmi lesquels nous retrouvons le *Cours de langue et de civilisation françaises*, Mauger, Hachette, 1963 (plus connu sous le nom de *Mauger bleu*) et *Le bon usage*, Grevisse, Duculot, 1964. Les quatre autres documents de référence sont produits en Chine dont seul un document de référence est une grammaire (*Grammaire du français*, Xu, éditeur et date de publication non précisés), les autres étant tous des manuels d'apprentissage du français produits à Shanghai et Beijing en 1974, 1979 et 1981.

Deux remarques s'imposent : la grammaire de référence semble être une grammaire normative (cf. Grevisse) dont la progression reste axée sur les catégories et les fonctions grammaticales. Cependant, le *Mauger bleu* possède une forte tendance pour la méthodologie d'influence traditionnelle sauf que le cours se fait en langue cible. L'analyse des tableaux de grammaire à proprement parler a permis de situer davantage la conception de la grammaire adoptée par les concepteurs. De plus, il est très étonnant de choisir des manuels d'apprentissage du français comme documents de référence. Est-ce à dire que les manuels d'apprentissage du français ne seraient faits que de grammaire ?

Les différentes entrées du tableau représentent en fait les différentes catégories grammaticales traditionnellement délimitées par toute grammaire normative classique. Une place est également laissée à l'analyse syntaxique (fonctions grammaticales). Nous reproduisons ci-dessous ces entrées en indiquant quelques points grammaticaux plus spécifiques proposés dans le texte (MCEN, 1988 : 11-24) :

- Article : articles définis et indéfinis, etc.
- Nom : noms communs, genre et nombre des noms, noms composés, etc.
- Adjectif : adjectifs qualificatifs, démonstratifs, possessifs, interrogatifs, etc.
- Pronom : pronoms personnels, interrogatifs, relatifs, etc.
- Adverbe : adverbes de lieu, de temps, de manière, etc.
- Préposition : emploi des prépositions

- Conjonction : association, alternance, opposition, cause, conséquence, etc.
- Interjection : emploi des interjections
- Verbe : types de verbes, formes, voix, temps (toutes les conjugaisons sont proposées)
- Affixes : liste des affixes fréquents
- Analyse syntaxique : sujet, verbe, attribut (phrase simple), phrases subordonnées, etc.
- Autres : traite principalement de la ponctuation

Il serait probablement fastidieux et inutile de passer en revue tous ces éléments tant les contenus s'avèrent exhaustifs. Quiconque a déjà ouvert une grammaire normative aura un idée relativement précise des contenus grammaticaux proposés dans ce programme. Remarquons simplement que la grammaire de référence est bien celle d'une grammaire traditionnelle et normative qui en reste tout au plus au niveau de la phrase.

1.1.2.6.3. Le lexique

En termes de volume, le lexique occupe la place la plus importante du programme soit 133 pages sur 200 ! Il s'agit d'une liste exhaustive comportant 3800 mots classés par ordre alphabétique. Le lexique a été choisi selon un double principe de sélection. C'est ce qu'expliquent les concepteurs dans la note de révision (MCEN, 1988 : 196-197) en se référant à une technique de sélection du lexique doublement influencée par des procédés inductifs (les fruits de l'expérience) et une démarche qui avait servi à élaborer le Français Fondamental 1^{er} et 2nd degré en 1954 :

- Un principe de sélection basé sur l'expérience et l'usage : les 24 départements de français utilisent depuis « ces dernières années des manuels dont la quantité de vocabulaire est de 3 800 à 4 000 mots » (MCEN, 1988 : 196). Ainsi, les concepteurs

justifient la sélection du lexique sur les habitudes d'enseignement qui ont cours depuis plusieurs années dans les universités. Derrière ce principe, on trouve l'idée que si les établissements utilisent ces manuels, c'est qu'ils sont nécessairement adéquats à l'apprentissage du français d'aujourd'hui. Ainsi, l'autorité des établissements et de leurs habitudes d'enseignement pèsent de tout leur poids sans que les fondements même de ce principe discutable de sélection ne soient remis en cause à un quelconque moment. C'est aussi le meilleur moyen de reproduire indéfiniment des modèles didactiques hérités du passé et de ne pas réactualiser le lexique pour le faire correspondre aux nouveaux besoins sociaux.

- Un principe de sélection basé sur le Français Fondamental 1^{er} et 2nd degrés (désormais FF1 et FF2) : les concepteurs justifient explicitement le choix de 3 800 mots par le fait que des listes de vocabulaire (dont le FF1 et le FF2 qui sont explicitement cités), faisant autorité à l'étranger, comprennent environ 3 500 mots. Ils expliquent ensuite que si le nombre total de mots s'élève en Chine à 3 800 mots, c'est parce que l'on y a ajouté « des expressions à la chinoise » (MCEN, 1988 : 196) !!!

Sur les 3 800 mots proposés dans la liste, les apprenants doivent en maîtriser parfaitement 2 600 (1 200 en 1^{ère} année et 1 400 en 2^{ème} année) les autres mots pouvant faire partie du vocabulaire passif. L'apprenant est donc avant tout perçu comme une machine à enregistrer des listes de vocabulaire. Cela pose deux problèmes majeurs : les capacités créatives de l'apprenant ne sont pas reconnues et l'apprentissage de la langue comme entité composée uniquement de mots est renforcé. Est-ce une manière de répondre au caractère compliqué de la langue ? N'étant pas appréhendable dans sa totalité, la langue serait au final pensée dans une perspective mécaniste où l'apprenant n'est rien d'autre qu'une machine (il apprend des mots qu'il serait capable de réutiliser en situation réelle).

La liste de vocabulaire a été établie grâce à plusieurs procédés (MCEN, 1988 : 196) :

- Une enquête menée auprès des apprenants : 150 apprenants de 1^{ère} année et 150 apprenants de 2^{ème} année de 9 établissements différents ont été soumis à un test en 1984. Les modalités et finalités du test ne sont pas précisées.
- Les résultats des tests nationaux (pas de précisions).
- Une sélection opérée à travers 20 supports différents²¹⁰.

L'extrême diversité des matériaux laisse penser que l'on est dans l'éclectisme le plus total. Ces documents sont d'origine française, russe et chinoise. On y retrouve des documents issus de la méthodologie SGAV (FF1 et FF2, *La France en direct*²¹¹, *Le français et la vie*, *De vive voix*, *Voix et images de France*), de l'approche communicative (*un niveau-seuil*, *Sans frontières*). Le risque d'éclectisme « mou » est donc très grand d'autant plus que les concepteurs ne précisent pas ce qu'ils ont gardé ou rejeté de chaque document et de quelle manière les choix se sont réellement opérés.

A ces procédés et documents servant de points d'appui pour établir la liste de vocabulaire, les concepteurs, faisant explicitement référence au Français Fondamental, déterminent plusieurs critères de sélection directement issus du FF1 et du FF2. Le premier critère est celui de fréquence. Le second critère de sélection est celui de disponibilité (des mots qui ne sont pas nécessairement fréquents mais nécessaires selon le contexte sont intégrés à la liste en fonction des besoins présumés des apprenants). Enfin, le dernier critère est celui de l'emploi que nous rapprocherons du critère d'empirisme rationnel utilisé dans l'élaboration du FF1 et du FF2.

Penchons-nous un peu plus sur cette liste de mots. Dans l'annexe 3 (MCEN, 1988 : 24-158), les concepteurs divisent le vocabulaire en deux catégories : le vocabulaire actif (marqué d'un astérisque dans le programme) et le vocabulaire

²¹⁰ Voir annexe S.

²¹¹ Ce manuel est en réalité très proche des manuels issus de la méthodologie audio-orale (notamment en ce qui concerne le traitement des exercices structuraux).

passif (ces mots sont cependant à connaître) (MCEN, 1988 : 24). Chaque mot appartenant au vocabulaire actif est suivi de « 1 » lorsque ce mot doit être enseigné pendant la 1^{ère} année d'apprentissage et « 2 » lorsqu'il doit être enseigné pendant la 2nde année d'apprentissage.

Ces mots ont des natures variées (qui sont indiquées pour chaque mot) : prépositions, noms communs, noms propres, verbes, adverbes, adjectifs, interjections, conjonctions, pronoms. Lorsque le mot est polysémique, les différents sens sont fournis au moyen d'exemples. C'est le cas du mot *gorge* dont deux sens sont donnés (MCEN, 1988 : 82) :

- 1) avoir mal à la gorge
- 2) les trois gorges du Yangtsé²¹²

Toutefois, ce procédé n'est pas systématique. Le mot *grain* (MCEN, 1988 : 82) par exemple ne fait pas ressortir les différents sens et emplois possibles. On aurait pu penser à :

- 1) le grain d'orge
- 2) le grain d'une photographie
- 3) avoir un grain (langage familier)

Cette liste a également intégré du vocabulaire propre au contexte politique et culturel chinois. Les concepteurs ont ajouté une forte touche idéologique en intégrant des mots comme : *communisme, communiste, guide révolutionnaire, marxisme, marxiste, prolétariat, socialisme, régime socialiste/capitaliste*, etc. On y trouve aussi une touche plus culturelle qui met en avant la grandeur de la Chine (culture cultivée) : *gorges du Yantsé, dynastie, Grande Muraille*, etc. Ce critère est donc très proche d'un empirisme rationnel comme avaient pu en faire usage les concepteurs du Français Fondamental pour intégrer des mots à caractère idéologique et qui n'étaient ni fréquents ni disponibles. Ce point nous rappelle également la méfiance du gouvernement chinois envers les cultures occidentales

²¹² Célèbre fleuve chinois.

et le degré de réserve qui existe toujours dans la société chinoise par rapport aux valeurs de l'Occident.

Devant cette liste impressionnante de mots à retenir dont les principes de sélection sont clairement issus de la méthodologie SGAV, il est possible d'émettre l'hypothèse que cette tendance à la focalisation sur le mot provient probablement de l'importance du mot dans la culture chinoise elle-même. Les idéogrammes sont partout dans la vie quotidienne chinoise : en général, un caractère représente une idée et donc un mot (même s'il faut parfois deux idéogrammes pour faire un mot). Les idéogrammes sont la mesure de toute chose et ne pas déchiffrer un idéogramme c'est se priver de l'accès au sens.

L'idéogramme est donc une unité de base permettant de déterminer des « catégories sociales », c'est-à-dire les personnes alphabétisés et celles qui ne le sont pas, les personnes considérées comme lettrés et celles qui ne le sont pas. Sur les quelque 55 000 caractères chinois qui existent, 500 suffisent à dire de quelqu'un qu'il est alphabétisé. En revanche, il faudra connaître environ 3 000 caractères pour pouvoir lire les journaux et bien plus pour prétendre être un lettré (un calligraphe par exemple). L'idéogramme comme moyen d'accès au sens pèse très probablement sur la conception du vocabulaire que possèdent les enseignants chinois, d'où le nombre important de mots à retenir dans l'apprentissage du français. Cependant, dans la langue française, il est difficile de raisonner de cette manière, car les mots sont souvent très polysémiques et ne prennent pleinement leur sens que dans les discours.

Les points essentiels

La phonétique appartient probablement au courant méthodologique direct. La grammaire est une grammaire normative que l'on rattacherait plus volontiers à la méthodologie grammaire-traduction ou à la méthodologie directe (dans la méthodologie SGAV au contraire, l'apprenant induit des règles par la répétition. Il n'y a pas de grammaire explicite, seulement des exercices structuraux). Le lexique, quant à lui, est déterminé d'après une sélection réalisée à la manière du Français Fondamental et prenant appui sur l'expérience des enseignants. La juxtaposition des deux principes de sélection est étrange, car nous sommes en présence de

principes inductifs et subjectifs (logique plutôt gestionnaire) et de principes basés sur des enquêtes quantitatives (logique plutôt révolutionnaire). A côté d'une volonté affichée de scientificité, il y aurait donc également un besoin de préserver l'autorité des traditions d'enseignement. Nous supposons donc que le besoin de scientificité est suscité par l'officialité du discours qui ne peut s'en tenir à des principes issus de l'expérience des praticiens. Toutefois, il demeure nécessaire de garantir l'autorité des praticiens. Cela est une manière de préserver des modèles didactiques hérités du passé. Véritable mélange des genres, les contenus du programme apparaissent plutôt comme un bricolage méthodologique que comme des choix réellement raisonnés. Compilation répondant plus à l'air du temps qu'aux nouveaux besoins sociaux délimités par les concepteurs, ces contenus semblent se donner comme des éléments attrapés au vol dans la longue histoire de l'évolution des méthodologies de l'E/A du FLE. Une question de taille se pose : comment enseigne-t-on des contenus aussi hétéroclites relevant de principes méthodologiques parfois contradictoires ?

1.1.2.7. Actes et notions : un ajout tardif ?

L'annexe 4 du programme (MCEN, 1988 : 159-176) traite des *actes et notions*. Ainsi, après avoir mis en avant une phonétique descriptive, une grammaire normative et un lexique sélectionné à la manière du français fondamental, les concepteurs introduisent deux concepts clés des années 70 nés avec les travaux du Conseil de l'Europe : les actes de parole et les notions.

Ils rappellent dans un premier temps que « l'objectif principal de la communication est d'échanger des informations dont le noyau est de s'exprimer en employant dans le langage des actes et des notions » (MCEN, 1988 : 159). Il est donc dit que la langue sert à communiquer et que cette communication s'articule autour d'actes de parole et de notions.

Ces actes et notions sont également agencés sous forme de listes qui ressemblent étrangement au *Niveau-Seuil* publié en 1976 par le Conseil de l'Europe. Ces listes doivent « servir de référence dans l'entraînement pour

atteindre le niveau demandé du programme » (MCEN, 1988 : 159)²¹³. Si ces actes et notions constituent une référence pour atteindre les objectifs du programme, que faire de la grammaire normative classée selon des catégories et des structures ? Que faire de la longue liste de vocabulaire établie grâce, entre autre, à la fréquence d'utilisation ? En effet, passer à une telle approche c'est se défaire d'une progression grammaticale pensée en termes de catégories et fonctions pour passer à une progression articulée autour des actes de parole. Au niveau du vocabulaire, c'est refuser une progression basée sur la fréquence pour adopter une progression où le lexique est entièrement subordonné aux actes de parole (on apprend donc ce qui est utile dans une situation de communication donnée).

Cette liste d'actes et de notions contient 40 points qui ont été choisis, dit-on, en fonction des exigences d'enseignement de l'apprentissage élémentaire du français à l'université²¹⁴ et des documents suivants²¹⁵ :

- *Un Niveau-Seuil*
- Fonction linguistique et usages habituels ; procédés rhétoriques du langage fonctionnel (publications chinoises)
- Annexe du programme d'enseignement de l'anglais universitaire (LV2) : table des actes et des notions
- *Parler et convaincre*
- *Écrire et convaincre*
- *Follow me*
- Grammaire fonctionnelle rédigée par Capelle²¹⁶
- *Archipel*
- *Entrée libre*

Ces documents de travail, bien que très variés quant aux genres auxquels ils appartiennent (manuels, programmes, etc.) sont clairement contemporains de l'approche communicative (certains documents étant par ailleurs bien connus : *Un*

²¹³ Quel niveau exactement ? Celui de parler à une vitesse donnée ou encore de ne pas faire plus de 30% d'erreurs grammaticales ?

²¹⁴ Rappelons qu'il s'agit des performances citées plus haut.

²¹⁵ Le nom des éditeurs et dates de parution ne sont pas donnés.

²¹⁶ Le titre exact n'est pas donné.

Niveau-Seuil, Archipel, Entrée libre). On note également que les concepteurs se sont appuyés sur des documents relatifs à l'E/A de l'anglais langue étrangère. En ce sens, la démarche semble tout à fait logique puisque les anglophones ont été précurseurs dans une telle approche de l'E/A des langues étrangères.

Les concepteurs indiquent qu'à un acte de parole et à une notion correspondent différentes manières de dire en conformité avec un *Niveau-Seuil*. Ainsi, les énoncés donnés en exemple ne sont que des indications, mais ne représentent en aucun cas la totalité des possibilités énonciatives. Matériellement, les actes et notions sont disposés de la manière suivante²¹⁷ :

Remercier

Merci.

Mes remerciements

Vous êtes très gentil.

C'est très gentil.

C'est très gentil à vous.

de votre part.

(Je vous en prie. Pas de quoi.)

Ils ajoutent également que tous ces points ne sauraient être maîtrisés entièrement par les apprenants à l'issue de la phase élémentaire d'apprentissage : c'est pourquoi il faut utiliser « la répétition [...] et l'approfondissement » pour parvenir à une maîtrise des actes et notions (MCEN, 1988 : 160).

Cette dernière formulation a de quoi surprendre. Tout d'abord, il convient de se demander si l'on peut parler de maîtrise des actes de parole et des notions. Le passage à l'approche communicative avait précisément montré que l'on passe d'une maîtrise des contenus grammaticaux (i.e. d'une connaissance suffisante) à un ensemble de compétences articulé autour d'actes de parole. Ces actes de parole ne forment pas à proprement parler un contenu que l'on pourrait apprendre (en

²¹⁷ Ce qui rappelle, encore une fois, la présentation des actes et notions adoptée dans un *Niveau-Seuil* de 1976.

tant que tels ils ne représentent que des actions que nous sommes susceptibles de réaliser avec la langue dans la vie quotidienne) : il s'agit plutôt d'une situation-action qui demande à ce que certains énoncés et formes du discours soient utilisés. Il est donc préférable de parler de compétences acquises non pas sur le mode de la répétition comme cela est préconisé dans le programme, mais au moyen de stratégies susceptibles de mettre en œuvre des structures cognitives complexes.

Les actes de parole et notions semblent ainsi être placés au même rang que les règles de grammaire parce qu'on peut les apprendre en les répétant (dérive à laquelle a donné le communicatif dans les premiers temps). Par ailleurs, actes et notions sont considérés comme des moyens importants pour développer la compétence de communication chez les apprenants (MCEN, 1988 : 159). Plutôt que de parler de moyens qui tendent à faire des actes de parole des outils, il faudrait les reconnaître comme des constituants de toute langue. Ce ne sont donc pas des moyens, mais des manières de classer ce que nous faisons avec la parole. Concrètement, ils ne peuvent exister au même titre qu'une table de conjugaison. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que les actes et notions ont été ajoutés après la révision de l'ancien programme en vigueur tant ils s'accordent mal avec le reste du programme. Par ailleurs, il existe très certainement des incompréhensions au niveau des concepts²¹⁸.

1.1.2.8. Des thèmes variés

Les thèmes présentés dans l'annexe 6 doivent également permettre d'acquérir une compétence de communication. Ils ont été choisis en fonction de l'âge et de la psychologie des apprenants (MCEN, 1988 : 184). Là aussi, les concepteurs se sont servis de plusieurs documents de référence :

- *Le Français* (Manuel d'apprentissage rédigé par l'Université des Langues Étrangères de Beijing)

²¹⁸ Cela peut être dû aux difficultés liées à traduire un mot qui n'existe pas dans sa propre langue.

- *Français* (Manuel d'apprentissage rédigé par l'Université des Langues Étrangères de Shanghai)
- *Français fondamental* (Ouvrage rédigé par l'Institut du Commerce Extérieur de Beijing)
- Manuels étrangers : *Sans frontières, Intercodes, Cartes sur table, Archipel*

Il est intéressant de souligner que ces thèmes peuvent « servir de référence lors de la rédaction ou la sélection d'un manuel pour l'enseignement dans la phase fondamentale » (MCEN, 1988 : 184). Il y aurait donc une forte cohérence entre ces thèmes et le contenu des manuels.

Les thèmes délimités dans le programme relèvent de différentes approches :

- approche par le lexique : les professions, le logement, les loisirs, les vêtements, etc.
- approche par la communication : au téléphone, à la poste, faire connaissance, etc.
- approche par la culture : les valeurs de la société française moderne, les français et l'argent, la vie politique et économique, etc.

Ces trois types d'approches correspondent à des périodes historiques identifiées de l'évolution des méthodologies d'E/A du FLE : l'approche par le lexique est caractéristique de la méthodologie directe, l'approche par la communication de l'approche communicative et l'approche par la culture de la méthodologie active (Puren, 2005 : 51-62). Au niveau des thèmes plusieurs strates méthodologiques cohabitent également.

Les points essentiels

Nonobstant les difficultés d'importation des concepts d'actes de parole et de notion qui se traduisent par une mauvaise compréhension, les annexes 4 et 6 du

programme permettent de comprendre que trois strates méthodologiques sont invoquées : méthodologie directe, méthodologie active et approche communicative. Depuis le début de l'analyse, nous sommes donc en présence de toutes les grandes méthodologies constituées jusqu'à 1988, date de parution du programme ! Quelle organisation rationnelle des contenus est encore possible ? Cela confirme bien qu'il y a eu opération de prélèvement sans aucun tri consciemment effectué. La lecture du programme donne l'impression d'une juxtaposition sans lien clairement établi entre les différentes parties du programme qui puise à son gré dans les méthodologies existantes (d'où la difficulté de lecture). Il s'agit d'un pur bricolage méthodologique !

Par ailleurs, nous pouvons nous demander si les actes et notions n'auraient pas été ajoutés plus tardivement (après révision du programme de 1979), à savoir avec plus de dix années de décalage par rapport aux travaux du Conseil de l'Europe.

1.1.2.9. Qu'est-ce qu'enseigner d'après le programme ?

Face à de telles juxtapositions méthodologiques, de quelle manière doit agir l'enseignant ? Quelles doivent être ses attitudes et compétences ? Ces aspects sont traités dans la partie intitulée *principes d'enseignement* et développés en huit points (MCEN, 1988 : 5-8).

1.1.2.9.1. Entraînement sur les savoir-faire linguistiques de base

Pour les concepteurs, nous savons que les savoir-faire linguistiques de base sont assimilés aux connaissances linguistiques (phonétique, grammaire et lexicale), mais dans ce passage les quatre compétences sont désignées comme « compétences linguistiques de base » (MCEN, 1988 : 5). L'entraînement sur ces savoir-faire linguistiques se fait à un « un rythme scientifique » (MCEN, 1988 : 5), soit une notion très vague qui ne dit aucunement de quelle manière se font les acquisitions. Nous retrouvons donc le besoin de garantir la validité scientifique des enseignements.

1.1.2.9.2. Formation à la compétence de communication

De manière tout à fait inattendue, les concepteurs avancent une conception de la langue qui semble être tout à fait en opposition avec les conceptions qui ont été relevées au cours de l'analyse. La langue est définie comme un « outil de communication » (MCEN, 1988 : 5). Ainsi, enseigner une langue étrangère c'est faire acquérir une compétence de communication aux apprenants à l'oral comme à l'écrit. Au travers de cette conception, il est possible de reconnaître une conception de la langue développée avec l'essor de l'approche communicative dans les années 70.

Mais dans le paragraphe suivant, les concepteurs affirment que « les savoir-faire linguistiques de base constituent le cœur de la compétence communicative dont l'acquisition est le but de l'entraînement aux savoir-faire de base » (MCEN, 1988 : 6). Cette assertion reprend donc ce qui avait été énoncé dans les objectifs généraux.

L'emploi du mot *combiner* nous rappelle que la langue n'est pas un tout unifié et complexe puisque dans l'enseignement doit tenter de juxtaposer ces diverses caractéristiques.

1.1.2.9.3. Régulation des relations entre écouter, parler, lire, écrire

Ce point comporte deux sous-points difficilement compréhensibles. Le premier concerne « écouter, parler, lire et écrire » et le second « compréhension et expression ». N'y a-t-il pas ici une redite ? Écouter et lire, n'est ce pas comprendre ? Parler et écrire, n'est-ce pas s'exprimer ? Le point 1 concerne davantage les apprenants dont il est dit qu'ils peuvent accorder plus d'importance à écouter et parler « puisque la langue est tout d'abord un phénomène oral » (MCEN, 1988 : 6). Dans le second point, la compréhension et l'expression sont définies comme deux aspects de la communication. Et les concepteurs de préciser que la compréhension comprend la lecture et l'écoute et que l'expression se résume à parler et écrire.

1.1.2.9.4. Régulation de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage

Ce point, contrairement au précédent, apporte des données fondamentales sur les conceptions didactiques sous-jacentes. Il se divise en deux parties : une partie est dédiée à l'enseignant et l'autre à l'apprenant. Les concepteurs déterminent ici les rôles et comportements éducatifs de chacun. Mais avant d'énoncer les comportements de chacun des partenaires du contrat didactique, les concepteurs ont ajouté une brève note introductive qui concerne le rôle de l'enseignant de français. Ce dernier apparaît comme un guide dans les études : il est désigné comme un éducateur dont le rôle dépasse largement le contexte scolaire puisqu'il « incite les élèves à se développer de manière équilibrée sur le plan moral, intellectuel, physique et esthétique » (MCEN, 1988 : 6).

L'enseignant est tenu de/d' :

- « *avoir des connaissances élémentaires sur la linguistique. Étudier la didactique pour mettre en place un enseignement qui tienne compte des particularités de l'apprentissage du français chez les étudiants chinois pour favoriser l'apprentissage en autonomie* » (MCEN, 1988 : 7) L'enseignant doit donc connaître la linguistique, mais également être au fait des recherches en DLC afin de créer des situations d'enseignement adaptées au contexte chinois. Cela est tout à fait louable et même nécessaire. Par ailleurs, il doit aider l'apprenant à devenir autonome ce qui fait de l'enseignant un véritable guide (et ce grâce à ses connaissances). Il est perçu comme un spécialiste de l'enseignement.
- « *tenir pleinement compte des facteurs psychologiques des étudiants ; essayer de les motiver à pratiquer la langue en cours grâce à un enseignement en situation.* » (MCEN, 1988 : 7) L'enseignement ne se résume donc pas à élaborer des situations didactiques. Il doit prendre en compte les facteurs

psychologiques qui interviennent dans l'apprentissage tout en motivant les apprenants à pratiquer la langue dans des situations de classe authentiques. L'enseignant est donc également perçu comme le spécialiste des apprentissages.

- « *s'efforcer de former les étudiants tant intellectuellement que moralement pour qu'ils deviennent des talents favorables à l'édification du socialisme moderne.* » (MCEN, 1988 : 7)
Comme dans beaucoup de pays, l'enseignant est aussi en Chine un agent au service de la nation. Cependant, dans le contexte chinois, ce rôle prend des dimensions fortement politiques puisqu'il est celui qui forme les esprits et guide les apprenants sur le chemin de la pensée communiste. L'enseignement du français a donc pour but de former de jeunes talents qui oeuvreront à l'édification du nouveau socialisme initié par Deng Xiaoping (moderniser le pays sur un fond politique resté très accroché aux valeurs communistes). Pourquoi faire endosser ce rôle à l'enseignant ? Est-ce pour préserver les apprenants contre les valeurs occidentales ?

L'apprenant est tenu de/d' :

- être actif en classe et pratiquer la langue. Il ne peut se contenter d'écouter passivement. L'apprenant doit donc participer à la construction de son apprentissage de la langue. Cette conception de l'apprentissage relève également d'une conception adoptée depuis les années 70 en Europe avec l'essor de l'approche communicative.
- « se former à l'auto-apprentissage ». L'apprenant doit devenir autonome en réfléchissant régulièrement, en organisant son emploi du temps et en utilisant les ouvrages de référence (MCEN, 1988 : 7). Aider les apprenants à devenir autonomes est également l'un des mots d'ordre prôné par l'approche communicative.

1.1.2.9.5. Facteurs sociaux et culturels

En plus d'être un outil de communication, les concepteurs affirment que la langue « relève d'une pratique sociale qui doit être conforme à la situation sociale et l'habitude, le statut, la position de la personne et le contexte » (MCEN, 1988 : 7). La langue semble être tout à coup conçue comme un phénomène socioculturel alors que les objectifs et sous-objectifs du programme restent fortement axés les connaissances linguistiques et la réalisation de performances dont on pourrait donner une appréciation quantitative évacuant de ce fait tout « imprévu social » ou toute connotation culturelle.

De plus, les concepteurs ajoutent que la langue « est un reflet de la culture sociale » (MCEN, 1988 : 7) ce qui implique qu'elle ne peut être scindée de l'apprentissage de la culture, culture qui doit être enseignée, d'après le texte, dans une perspective interculturelle. Alors que les objectifs généraux évacuaient toute référence à la culture, elle se trouve ici réhabilitée comme par magie.

1.1.2.9.6. Enseignement en français

On préconise à l'enseignant d'enseigner le plus souvent possible en français afin de faire penser les apprenants en français. Cependant, la langue maternelle peut servir de point d'appui pour comprendre la langue étrangère. C'est donc la langue maternelle qui est la référence (et non la langue étrangère qui permettrait de mieux comprendre sa langue maternelle).

1.1.2.9.7. Utilisation des nouvelles technologies

L'utilisation des nouvelles technologies (documents audio, vidéo, diapositives, films, télévision) doit permettre de créer des situations authentiques. De plus, « la redondance entre l'image et le son peut stimuler l'apprentissage » (MCEN, 1988 : 8). En effet, ce point de vue est largement partagé dans l'E/A du FLE.

1.1.2.9.8. Développement des activités extrascolaires

L'enseignement ne doit pas se limiter à ce qui se passe dans la classe. Il doit aussi être réalisé en dehors de la classe via des activités extrascolaires comme « chanter, lire à haute voix, faire des discours, organiser des concours, écouter la radio ou regarder un film » (MCEN, 1988 : 8), car cela peut permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances pratiques sur la langue étrangère. Nous pensons effectivement qu'il peut s'agir d'un moteur fort pour motiver les apprenants et les impliquer davantage dans leur apprentissage.

Les points essentiels

Nous avons vu que les objectifs du programme véhiculent une conception de langue qui met plutôt en avant les connaissances linguistiques. Les *exigences d'enseignement*, qui fixent les critères vérifiables de l'acquisition de la langue, tendent à concevoir l'apprenant comme une machine à enregistrer des mots et à appuyer une vision mécaniste de l'apprentissage. Les *contenus d'enseignement* relèvent d'une véritable stratégie de l'empilement : méthodologie traditionnelle (grammaire), méthodologie directe (phonétique et approche des thèmes par le lexique), méthodologie active (approche des thèmes par la culture), méthodologie SGAV (vocabulaire), approche communicative (actes et notions, compétences développées dans l'annexe 5, approche des thèmes par la communication).

Certains principes retenus pour l'enseignement tranchent avec le reste du texte (particulièrement avec la conception de la langue). Les trois premiers points des *principes d'enseignement* rappellent des éléments que nous connaissons déjà. En revanche, le point 4 permet de comprendre des éléments nouveaux concernant l'enseignement et l'apprentissage. Enseigner c'est être un véritable spécialiste de l'enseignement (un professeur linguiste et didacticien) qui sait prendre en compte le contexte éducatif pour aider les étudiants à devenir autonomes. L'enseignant est également un spécialiste des apprentissages qui doit motiver les apprenants, susciter le désir d'apprendre en prenant en compte des facteurs plus psychologiques. Contexte chinois oblige, l'enseignant est également un guide moral qui forme les esprits à la pensée d'État et œuvre ainsi à l'édification du socialisme moderne. L'apprenant, quant à lui, doit apprendre à devenir autonome et être actif en classe.

Mis à part le rôle moral assigné à l'enseignant, ces conceptions ne sont pas si différentes des conceptions contemporaines de l'enseignement et de l'apprentissage (cf. Develay : 1996).

Le point 5 est cependant très étonnant, car la langue qui était jusque là considérée comme un ensemble de mots et de règles grammaticales devient un phénomène social et culturel ! Le mot culture n'apparaît qu'ici et nulle part ailleurs dans le programme. Cette conception n'est pas sans rappeler des conceptions plus tardives (années 70).

Les points 6, 7 et 8 n'appellent pas de commentaire particulier mis à part que c'est la langue maternelle qui sert de référence dans l'apprentissage de la langue cible et non l'inverse et que l'utilisation des nouvelles technologies et le développement des activités extrascolaires sont également des attitudes beaucoup plus proches d'une période contemporaine de l'E/A du FLE.

Ainsi, nous faisons l'hypothèse que les points 1 à 4, qui ont dû connaître quelques aménagements, se trouvaient déjà dans le précédent programme, alors que les points 5 à 8 auraient été ajoutés au présent programme pour tenir compte des fameux besoins de la nouvelle situation évoqués dans la note de révision et intégreraient donc les apports de l'approche communicative. A cet effet, on se souvient que la *note de révision* stipule que la rédaction du programme s'appuie sur le bilan des trente dernières années d'E/A du FLE en Chine. L'ancien programme avait été publié en 1979 et pouvait donc tout à fait avoir tiré parti des acquis de la méthodologie SGAV qui avait vu le jour dans les années 50 en Europe. Cette hypothèse est donc plausible sans pour autant être vérifiable dans l'immédiat, car il faudrait interroger les concepteurs qui ont travaillé à l'élaboration du programme publié en 1988. Or, il est à présent difficile de retrouver leur trace (beaucoup seraient à la retraite).

1.1.2.10. L'évaluation

Une analyse des tests proposés dans le programme va permettre de démêler les conceptions didactiques les plus prégnantes des conceptions didactiques intégrées plus tardivement et ayant du mal à être assimilées, car au final les enseignants sont tenus d'organiser des tests pour vérifier la bonne application du programme.

Le texte précise que « le test est un maillon important dans le programme d'enseignement pour contrôler la qualité de l'enseignement et examiner la mise en place du programme » (MCEN, 1988 : 8). Les tests, nous le savons, servent donc en premier lieu à vérifier que le programme a bien été appliqué et non à évaluer les compétences des apprenants. Scientifiques, objectifs et donc valides, ils sont organisés chaque année par tous les établissements et se basent sur des parties ou sur la totalité du programme.

Il est toutefois dit dans un second temps que le test doit également permettre d'apprécier les connaissances linguistiques des apprenants et « leur capacité à appliquer la langue » (MCEN, 1988 : 8). Comment l'évaluation, moment fondamental de tout apprentissage, peut-elle avoir oublié de prendre en compte l'appréciation des compétences discursives, socioculturelles, référentielles, en un mot des savoir-faire ? Ce que l'on teste, ce sont les connaissances linguistiques et un certain transfert des connaissances (vers quoi ?).

Le programme fournit des *plans de test* pour chaque niveau en annexe 7 (MCEN, 1988 : 187-191). Chaque test est divisé en deux parties : *connaissances linguistiques* (qui comprend l'évaluation de la phonétique, la grammaire, le lexique plus une dictée de 100 mots) et *faculté d'application de la langue* qui comprend l'évaluation des quatre compétences (CO, PO, CE, PE). Les modalités de passation des tests, les objectifs et la durée pour chaque domaine testé sont précisés. Les concepteurs ont également donné le coefficient pour chaque domaine (exprimé en % par rapport à la note globale).

Bien que les deux parties soient évaluées selon un rapport 50/50 pour la 1^{ère} année et 48/52 pour la 2^{ème} année, le découpage du test indique d'emblée ce qui est privilégié dans la langue : les quatre compétences ne sont que des applications des connaissances linguistiques. Elles sont de ce fait réduites à une application, un transfert de connaissances purement linguistiques et déconnectées de tout contexte socioculturel. Par quel miracle l'apprenant, qui aura appris des savoirs déconnectés des situations réelles ou au moins plausibles, pourra-t-il être capable de mettre en œuvre les quatre compétences qui nécessitent bien plus que l'acquisition de savoirs ?

A travers ces tests, nous voyons une fois de plus que les connaissances linguistiques sont placées dans une sorte de bulle inattaquable : la compétence linguistique n'a donc pas su trouver sa place, aux yeux des concepteurs, dans la communication. Par ailleurs, un regard attentif sur les contenus des tests permet de montrer que la langue n'est absolument pas comprise comme un phénomène socioculturel et que le concept de compétence de communication aurait été compris comme une capacité à parler et rien d'autre²¹⁹.

Les points essentiels

Il semblerait que l'évaluation ne teste que les connaissances linguistiques, ce qui laisse planer de sérieux doute quant aux conceptions de la langue avancées dans le point 5 des principes d'enseignement. De plus l'idée de transfert des connaissances renvoie à nouveau à une idée mécaniste de l'apprentissage (conception qui était largement mise en avant dans la méthodologie SGAV). Cela appuierait davantage l'hypothèse faite plus haut, à savoir que le point 5 résulterait d'un ajout plus tardif qui ne serait pas réellement acquis et compris par les concepteurs.

Le concept de compétence de communication aurait été mal compris par concepteurs. Dans les tests, il est réduit à une simple capacité à s'exprimer à l'oral, excluant de ce fait tout sa richesse qui avait permis de développer des approches d'E/A nouvelles. Cette mauvaise compréhension expliquerait probablement que les connaissances linguistiques soient toujours juxtaposées à la communication. Les savoir-faire sont ainsi réduits à une pure application des savoirs.

1.1.3. Analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur

Comme nous l'avons précisé plus haut, il nous a semblé intéressant d'analyser le programme d'apprentissage du français pour les 3^{ème} et 4^{ème} années édité en 1997 afin de rendre compte d'éventuels changements dans les

²¹⁹ On se reportera à l'annexe T pour prendre connaissance de l'analyse détaillée des tests.

conceptions didactiques et les processus d'intégration des méthodologies constituées dans le contexte chinois.

Nous avons vu que le programme de français LV1 pour les 1^{ère} et 2^{ème} années s'appuyait sur différentes strates méthodologiques sans effectuer de tri logique pour agencer ces strates. Il est donc fort probable que si nous avons analysé les programmes de français LV1 pour les 3^{ème} et 4^{ème} années paru en 1988, les principes de rédaction auraient été sensiblement les mêmes. Ce programme, qui date de 1997 pourra nous donner une idée relativement précise de l'intégration d'éventuelles innovations didactiques. En Europe, les années 90 ont en effet été marquées par la montée de l'éclectisme, mais un éclectisme raisonné et justifié dans ses propres choix. Au-delà de la description fine du programme, il s'agit donc de voir si ce document officiel parvient en quelque sorte à passer d'un éclectisme mou à un éclectisme raisonné²²⁰.

1.1.3.1. Fiche signalétique

Titre : <i>Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur</i>
Auteurs : Ministère de l'Éducation Nationale mais délégation de la rédaction aux établissements supérieurs suivants : Université de Beijing, Université de Nanjing, Université des langues étrangères de Shanghai ²²¹ , Université des langues étrangères de Beijing ²²² , Université des langues étrangères et du commerce extérieur du Guangdong ²²³
Date de publication : Mai 1997
Public visé : Étudiants de français LV1, 3 ^{ème} et 4 ^{ème} années, établissements supérieurs chinois
Éditeur : FLTRP
Nombre de volumes : 1
Description matérielle : Petit livre format poche, 172 pages NB. Rédigé en chinois, il comprend ²²⁴ : - un avant-propos (1 page) - une note explicative sur la conception du présent programme (3 pages) - un descriptif général de l'E/A du français pour les 3 ^{ème} et 4 ^{ème} de FLE LV1 à l'université (8 pages) - 3 annexes donnant les contenus détaillés de l'enseignement par domaines (161 pages)

²²⁰ On se reportera à l'annexe U pour prendre connaissance de la grille d'analyse complétée.

²²¹ Il s'agit de l'Institut des langues étrangères de Shanghai cité dans le programme pour les deux premières années d'E/A du français. Cet établissement est aujourd'hui une université.

²²² Même remarque : cet établissement était en 1988 un institut et est aujourd'hui une université.

²²³ Il s'agit de l'ancien Institut des langues étrangères de Canton.

²²⁴ Voir annexe V pour connaître la structure du programme.

1.1.3.2. Historique de la constitution du programme

Le présent texte offre au lecteur l'histoire de sa constitution dans une *note explicative* cette fois-ci placée au début du texte (MCEN, 1997 : 1-3). Le MCEN a confié la rédaction du programme au Conseil Pédagogique National pour l'E/A des langues étrangères dans le supérieur (service de l'enseignement du français) qui a lors désigné un groupe de travail en décembre 1990. On remarque que le nombre d'universités sollicitées est moindre (cinq universités). La rédaction du texte officiel, qui aura donc duré sept années, s'est déroulé en huit étapes²²⁵ dont nous ne donnerons que quelques éléments significatifs :

- La première étape a été de réaliser une enquête par questionnaire auprès des départements de français. Ces questionnaires portaient sur : l'ancien programme en vigueur, les ressources pour l'enseignement, les manuels, les notes obtenues aux différents tests et enfin les emplois occupés par les étudiants des promotions de 1986 et 1987 à l'issue de leur scolarité. Ce questionnaire semble tout à fait pertinent, bien que nous n'y ayons pas eu accès. La question des emplois occupés par les étudiants fraîchement diplômés est en effet fondamentale, car elle peut être révélatrice des grandes tendances sociales sur le marché de l'emploi et la manière dont la société chinoise utilise les ressources humaines francophones. Il semblerait donc que les concepteurs aient eu l'ambition d'adapter les études de français au monde professionnel.
- La seconde étape a été d'organiser un test destiné aux étudiants de 4^{ème} année du 6 au 12 mai 1991 dans 18 établissements. Ce test a concerné 296 personnes qui ont passé des épreuves de

²²⁵ Ce texte était visiblement prêt en 1994, mais pour des raisons qui ne sont pas précisées, il n'a été édité que trois ans plus tard.

compréhension orale, de lecture, de composition de traduction, de grammaire et de vocabulaire.

- Du 18 au 22 juin 1991, une conférence réunissant le groupe de rédaction du programme s'est tenue à Shanghai. Le but de cette conférence était d'analyser les résultats obtenus aux tests afin de déceler « des défauts dans l'enseignement et l'apprentissage du français » (MCEN, 1997 : 1). Les concepteurs ne livrent pas les conclusions de cette conférence qui auraient été intéressantes à bien des égards. Nous apprenons uniquement qu'ils ont rendu compte des résultats au MCEN.
- Les cinq autres étapes relatent les différentes modifications subies par le texte au fur et à mesure des avancements dans la réflexion et des mise en commun successives. Elles n'apprennent donc pas grand chose de plus mis à part que les départements de français ont systématiquement été consultés durant la phase d'élaboration du texte²²⁶.

1.1.3.3. Un outil plus souple

Les concepteurs ont privilégié le dialogue avec les praticiens. Le programme de 1997 ressemble plus à un ensemble de directives générales qu'à des normes (cf. programme de 1988). Les concepteurs précisent en effet que ce programme donne les grandes lignes de l'enseignement du français LV1 en 3^{ème} et 4^{ème} années d'apprentissage, mais que les établissements demeurent libres de « développer des spécialités selon leur propre contexte d'enseignement » (MCEN, 1997 : 3).

Ces directives précisent également que « les connaissances sur la linguistique et la culture sont aussi nécessaires que les compétences linguistiques » (MCEN, 1997 : 3). Le concept de culture semble donc pleinement réhabilité par rapport au programme de 1988. Curieusement, la linguistique fait

²²⁶ Cela explique sans doute le délai de rédaction relativement long.

son entrée : le but des études de français serait-il donc aussi de former des linguistes ou s'agit-il simplement de préparer les orientations futures des filières doctorales (dont l'une est la linguistique) ?

1.1.3.4. La langue : un outil pour communiquer et s'insérer dans la vie professionnelle

Les objectifs généraux énoncés permettent de comprendre le but de la phase dite d'approfondissement de l'E/A du FLE ainsi que la conception de la langue prônée par les concepteurs : « *Le présent programme demande d'une part aux apprenants d'atteindre un niveau plus élevé concernant les compétences linguistiques et surtout d'acquérir une capacité à appliquer la langue ; d'autre part d'enrichir leurs connaissances linguistiques et culturelles afin de développer une capacité d'autonomie, ce qui leur permettra d'exercer indépendamment un métier tel que interprète ou enseignant.* » (MCEN, 1997 : 4).

Ces objectifs comportent des aspects fondamentaux que l'on peut décomposer en :

- Un objectif linguistique : le but de l'apprentissage est d'approfondir les compétences linguistiques développées lors des deux premières années d'apprentissage et d'acquérir une « capacité à appliquer la langue » (MCEN, 1997 : 4). Par rapport au programme paru en 1988, les concepteurs ne parlent plus de connaissances linguistiques, mais bien de compétences ce qui peut laisser entendre que l'on vise davantage des savoir-faire. On se souviendra également que la capacité à appliquer la langue recouvre en réalité les quatre compétences traditionnellement désignées dans l'E/A des langues étrangères (CO, PO, CE, PE).
- Un objectif formatif qui passe par l'enrichissement des connaissances linguistiques et culturelles en vue de favoriser l'émergence de savoir-apprendre en autonomie. Les

concepteurs précisent que cet objectif aidera les apprenants à exercer les métiers d'interprète ou d'enseignant. Il semblerait donc que seuls deux débouchés soient possibles. Le français n'est donc pas une langue pouvant servir aux échanges commerciaux pourtant si importants en Chine. Cela peut se comprendre en raison du caractère obligatoire de l'apprentissage de l'anglais et de la course à la mondialisation qui tend à uniformiser les échanges linguistiques.

Ainsi, nous retrouvons un objectif linguistique et un objectif formatif. On retiendra que la culture semble avoir été réhabilitée. Il est également capital de souligner que les concepteurs semblent se soucier davantage des débouchés offerts aux apprenants, même si ceux-ci restent limités (interprétariat ou enseignement). Ainsi, le présent programme est visiblement articulé à une certaine logique du besoin.

1.1.3.5. Qu'est-ce qu'enseigner d'après le programme ?

Comme pour le précédent programme, des directives sont données à l'enseignant. Elles correspondent aux *principes d'enseignement* (MCEN, 1997 : 4-5). Ces principes se décomposent en cinq points qui mettent en avant une certaine conception de l'E/A du FLE et de la langue française.

Il est tout d'abord rappelé que « la langue est un outil de communication et les compétences linguistiques fondamentales sont la base de la communication » (MCEN, 1997 : 4-5). Cette conception est donc semblable à celle qui avait été mise en avant dans le programme d'E/A du FLE durant la phase dite fondamentale : pour communiquer il faut avant tout maîtriser des compétences linguistiques. Seul changement notable, les concepteurs ne parlent plus de connaissances, mais de compétences comme nous l'avons déjà mentionné, ce qui ne restreint pas l'E/A aux savoirs mais l'étend au contraire aux savoir-faire linguistiques (i.e. les quatre compétences). Toutefois, les concepteurs affirment que dans cette phase de l'enseignement, le but est de « poursuivre le renforcement

des compétences de base et élargir l'horizon du langage pour enrichir les moyens d'expression et accroître la capacité à appliquer la langue » (MCEN, 1997 : 5). Un fois de plus, communiquer se réduit à appliquer les connaissances linguistiques de base délimitées dans la phase fondamentale d'E/A du français. Ce constat est appuyé dans le paragraphe suivant qui affirme que l'enseignant doit donner « des cours systématiques sur la grammaire, le lexique, la stylistique » (MCEN, 1997 : 5).

Cependant, les concepteurs prennent le soin de préconiser des cours à option pour préparer les étudiants au monde du travail (cf. *Objectifs généraux*). Ces cours à option doivent permettre aux apprenants de se familiariser avec la culture française et francophone et de les préparer au monde du travail (MCEN, 1997 : 5). Les enseignants ont également pour rôle de motiver les apprenants à prendre des initiatives, de proposer des activités extrascolaires en français et des stages d'interprétariat et de traduction (MCEN, 1997 : 5). Il semblerait donc que la majorité des apprenants se destinent à une carrière d'interprète ou de traducteur. Examinons les contenus et les compétences à acquérir pour chaque domaine de l'E/A afin de prendre conscience de l'adéquation des contenus avec la réalité sociale.

1.1.3.6. Des objectifs moins axés sur les performances

Les concepteurs précisent que ce programme « est le prolongement du programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de première et deuxième années » (MCEN, 1997 : 4). Effectivement, le schéma d'ensemble du programme LV1 pour les 1^{ère} et 2^{ème} années d'E/A du français à l'université est repris. Le descriptif général comporte six parties : *public, objectifs, principes d'enseignement, exigences d'enseignement, organisation des études, tests de niveau*. Les contenus ont donc disparu du programme à ce niveau de la scolarité. Ainsi, l'ensemble des connaissances linguistiques aurait-il été enseigné/appris lors des deux premières années ? Nous pouvons supposer que oui dans la mesure où il n'y a pas de trace de grammaire ou de phonétique au niveau des contenus. En

revanche, l'apprentissage du lexique est conservé. On détaillera ici les compétences à développer chez l'apprenant.

1.1.3.6.1. Les compétences linguistiques

On y retrouve les quatre compétences (CO, PO, CE, PE) respectivement désignées par les termes suivants ; écouter, parler, lire, écrire. Une cinquième compétence est proposée : celle de la traduction/interprétariat. Chaque compétence se décompose en deux points (3^{ème} et 4^{ème} années) comportant en général un seul objectif à atteindre.

1.1.3.6.1.1. La compréhension orale

- 3^{ème} année : l'apprenant peut comprendre des conversations et rapports généraux « du même niveau que les manuels audiovisuels français tels que *Panoramiques, Profils, Optiques, Mosaïques* ». Il est capable de saisir 70% du contenu après trois écoutes (MCEN, 1997 : 5).
- 4^{ème} année : l'apprenant peut comprendre des supports oraux proches des actualités radio ou télévisées. Les critères de compréhension demeurent les mêmes (MCEN, 1997 : 6).

Les documents de référence sont donc des documents majoritairement fabriqués où le livre occupe toujours une place fondamentale. Les recherches menées sur Internet au sujet des supports pédagogiques cités n'ont pas été fructueuses. Tous les liens trouvés vers un descriptif de ces supports étaient morts : nous avons simplement appris qu'il s'agit de supports pédagogiques audiovisuels ou numériques pour adultes. Le degré de compréhension est toujours exprimé en terme de pourcentage.

1.1.3.6.1.2. Production orale

- 3^{ème} année : Après 10 minutes de préparation sur un sujet déjà abordé en classe, l'apprenant peut s'exprimer pendant cinq minutes. Il peut également « tenir une conversation sur la vie quotidienne, sans grosses erreurs, avec une intonation naturelle et une vitesse normale » (MCEN, 1997 : 6).
- 4^{ème} année : L'apprenant peut être capable de « discuter sur la politique intérieure et extérieure, la diplomatie, l'économie et la culture après une préparation. Le point de vue est claire, le langage convenable et l'expression courante » (MCEN, 1997 : 6).

L'objectif visé au terme de la 3^{ème} année semble très peu ambitieux. Qu'est-ce qui le différencie en effet de l'objet assigné en 2^{ème} année d'apprentissage du français ? On se rappellera en effet qu'en 2^{ème} année, l'apprenant est capable de s'exprimer pendant au moins 5 minutes « sur des sujets généraux de la vie et de la société » à une vitesse de 100 mots/minute (MCEN, 1988 : 4). Par ailleurs, a-t-on besoin de préparer pendant 10 minutes une intervention de cinq minutes sur un sujet déjà connu ?

Le saut qualitatif s'opère plutôt entre la 3^{ème} et la 4^{ème} année : durant les trois 1^{ère} années de sa scolarité, l'apprenant parle de la vie quotidienne, mais en 4^{ème} année il doit être capable de parler de politique, d'économie, etc. de manière courante. N'est-ce pas pour le coup placer la barre un peu haut surtout après avoir parlé de soi et de son environnement proche pendant trois ans ? Nous pouvons donc émettre l'hypothèse que la conception sous-jacente du concept de compétence de communication, vu comme une capacité à appliquer les connaissances linguistiques, n'implique pas une progression rationnelle dans la compétence de production orale. En effet, si cette compétence de communication est une pure application des connaissances linguistiques, cela expliquerait que l'on axe les trois premières années d'apprentissage du français sur le cumul de ces

mêmes connaissances et sur des objectifs communicatifs très peu développés. Un fois les connaissances acquises, il serait possible de parler (enfin !).

1.1.3.6.1.3. Compréhension écrite

- 3^{ème} année : L'objectif est de pouvoir lire et comprendre des articles généraux issus de la presse francophone, de revues de vulgarisation scientifique et des extraits d'œuvres littéraires contemporaines. Les concepteurs précisent que « la vitesse de lecture atteint 250 mots par minute » et que 70% du contenu doit être saisi (MCEN, 1997 : 6).
- 4^{ème} année : L'objectif est de pouvoir lire et comprendre des articles plus spécialisés. Les thèmes sont la politique, l'économie, la culture, la technologie et la société française contemporaine. Les apprenants doivent également être capables de lire et comprendre des œuvres modernes. « La vitesse de lecture est au moins de 350 mots par minute », 70% du contenu doit être saisi et les apprenants doivent être capables d'en faire un résumé (MCEN, 1997 : 6).

Les documents utilisés pour développer la compréhension écrite sont tous des documents authentiques. On note que les concepteurs s'attachent encore à la vitesse de lecture, mais dans l'ensemble les supports sont plus variés.

1.1.3.6.1.4. Production écrite

- 3^{ème} année : L'apprenant doit être capable d'écrire un texte narratif, un compte rendu de lecture, un résumé, des documents administratifs et commerciaux. Sa vitesse d'écriture est de 180 à 200 mots/heure.
- 4^{ème} année : Il peut écrire un résumé ou un compte rendu dans un langage clair.

A première vue, nous pouvons être surpris de trouver la capacité à rédiger un texte narratif en 3^{ème} année d'apprentissage à côté de la capacité à rédiger un compte rendu, un résumé ou un document administratif, qui nécessite un esprit de synthèse beaucoup plus important. Le texte narratif est probablement l'un des plus simples à maîtriser après le texte descriptif et nous pensons qu'il aurait davantage sa place en 1^{ère} ou 2^{ème} année d'apprentissage.

1.1.3.6.1.5. Traduction et interprétariat

Ces sous-objectifs ne concernent que les étudiants de 4^{ème} année. Ils sont décomposés en :

- traduction : L'apprenant doit être capable de faire des versions de « *rapports ou d'articles de journaux français sur la politique l'économie, la diplomatie, la culture, les œuvres littéraires simples et les dossiers de vulgarisation scientifique* » Sa vitesse de traduction est de 1 250 mots/heure. Il doit également être capable de faire des thèmes à partir d'articles commerciaux ou administratifs, d'articles de journaux généraux et d'extraits d'œuvres littéraires simples (MCEN, 1997 : 7).
- interprétariat : L'apprenant doit être capable d'interpréter dans le cadre de visites touristiques ou de conversations générales sur la politique, l'économie, la diplomatie, la culture, la technologie (MCEN, 1997 : 7).

1.1.3.6.2. Les connaissances langagières

Les concepteurs estiment que l'apprenant doit connaître 8 040 mots à l'issue de sa scolarité de 4 ans. En 1^{ère} et 2^{ème} années, le programme comprenait 3 800 mots, ce qui signifie qu'en 3^{ème} et 4^{ème} année, les apprenants devront en connaître 4 200 de plus. Toutefois, 4 000 à 5 000 mots (seulement !) au total doivent être parfaitement maîtrisés (MCEN, 1997 : 7). A l'image du programme destiné à la

phase dite fondamentale de l'apprentissage, une longue liste de vocabulaire est donnée dans l'annexe 1 du texte (MCEN, 1997 : 12 -165). Cette liste occupe à elle seule 155 pages du texte sur 172 ! L'annexe 1 reprend les 3 800 mots du programme pour les deux premières années et en ajoute 4 240. Les mots seraient-ils la mesure de toute chose dans l'E/A du français ? Les remarques effectuées concernant le programme pour les 1^{ère} et 2^{ème} années s'appliquent ici : est-ce la propre conception de la langue chinoise qui serait plaquée sur l'apprentissage de la langue française ?

Au terme de ces quatre années d'apprentissage, l'étudiant aura rencontré au total 8 040 mots qui se répartissent selon les catégories grammaticales (MCEN, 1997 : 12) :

FIGURE 24 : REPARTITION PAR CATEGORIES GRAMMATICALES DES MOTS APPRIS AU COURS DES QUATRE ANNEES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE

Catégorie grammaticale	Nombre	Pourcentage par rapport au nombre total
Nom	4 680	58%
Verbe	1 696	21,1%
Adjectif	1 364	17%
Adverbe	183	2,3%
Préposition	45	0,6%
Pronom	37	0,5%
Conjonction	21	0,3%
Autres	14	0,2%

Source : MINISTERE CHINOIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur*, Pékin : FLTRP, 1997.

Pour constituer cette nouvelle liste de vocabulaire, les concepteurs se sont appuyés non plus sur le Français Fondamental, mais sur divers dictionnaires édités en France et en Chine ainsi que sur des manuels d'apprentissage du français édités en Chine. Les principes de sélection ne sont pas donnés, mais en regardant ce tableau nous avons de bonnes raisons de penser que l'un des principes de sélection reste la fréquence. Les concepteurs précisent seulement que cette liste « comporte un certain nombre d'expression à la chinoise » (MCEN, 1997 : 13). Il s'agit des mêmes types de mots que pour les deux premières années d'apprentissage (connotations politiques et culturelles). Les apprenants doivent

également maîtriser les connaissances linguistiques de base, mais cette fois-ci aucune annexe n'a été donnée pour la grammaire et la phonétique.

Le troisième objectif linguistique est toutefois nouveau, car l'apprenant doit « maîtriser des connaissances fondamentales sur la linguistique, telles que la lexicologie et la rhétorique » (MCEN, 1997 : 7). Peut-on voir dans cet objectif le souci de préparer les étudiants qui aimeraient poursuivre des études doctorales dans la filière linguistique ? Probablement.

1.1.3.6.3. Les connaissances sur la société et la culture françaises

L'E/A de la culture comprend trois volets (MCEN, 1997 : 8) :

- Connaître des données générales sur la France et les pays de la Francophonie : histoire, géographie, politique, économie, etc.
- Connaître les principales évolutions, écoles, écrivains et œuvres dans l'histoire de la littérature française.
- Connaître l'histoire du développement des relations diplomatiques entre la Chine et la France ou d'autres pays francophones.

La culture semble être enseignée selon trois conceptions : culture quotidienne / anthropologique (mais il s'agit de connaissances générales sur la France), culture cultivée (la littérature) et interculturel qui demeure axé sur les relations diplomatiques.

1.1.3.6.4. La capacité à travailler en autonomie

Les concepteurs ont précisé qu'il s'agit des niveaux à atteindre pour l'apprenant, mais nous pensons qu'il s'agit plutôt de compétences annexes qui seront développées en dehors de la salle de classe et des activités universitaires obligatoires (en dehors de la rédaction du mémoire). L'apprenant doit être capable de faire cinq choses à l'issue de sa scolarité :

- analyser différentes idéologies et cultures ;
- développer sa capacité à travailler en autonomie : il peut notamment recueillir des matériaux, ce qui est l'une des compétences élémentaires pour faire de la recherche ;
- utiliser des dictionnaires et autres ouvrages de référence ;
- savoir faire preuve de diplomatie dans les échanges concernant les affaires étrangères ;
- rédiger un mémoire en chinois d'environ 5 000 mots ou en français (10 à 15 pages).

1.1.3.7. Les contenus d'apprentissage : priorité aux compétences réceptives

Une maquette des cours est proposée dans le texte. Le volume horaire obligatoire par semaine est compris entre 11h et 17h de cours hebdomadaire. Des cours à option peuvent être ouverts en fonction des spécialités de chaque établissement. On trouvera ci-dessous la maquette de cours du français à l'université en 3^{ème} et 4^{ème} années (MCEN, 1997 : 9) :

FIGURE 25 : MAQUETTE DES COURS DE 3^{EME} ET 4^{EME} ANNEES DE FRANÇAIS A L'UNIVERSITE

Matières		Heures / semaine	Durée (en semestre)
Cours obligatoires	Français supérieur	4-6	2-4
	Composition	1	4
	Traduction	2	2-4
	Interprétariat	2	2
	Compréhension et expression orales (à partir de documents audiovisuels)	2	2-4
	Lecture d'œuvres littéraires	2	2
	Lecture de la presse	2	3-4
Cours à option	Histoire de la littérature française	2	2
	Histoire de la France	2	1
	Linguistique fondamentale du français	2	1
	Lexicologie française	2	1
	Rhétorique française	2	1
	Grammaire française	2	1
	Situation des pays et régions francophones	2	1-2
	FOS (commercial, touristique, technologique, droit, etc.)	2	1

Source : MINISTERE CHINOIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur*, Pékin : FLTRP, 1997.

Détaillons les matières une à une afin de prendre conscience des priorités accordées à chacune.

1.1.3.7.1. Français supérieur (lecture analytique)

Dans la maquette, les éléments entre parenthèses n'apparaissent pas alors qu'ils ont été ajoutés pour décrire les contenus de ce cours. Par français supérieur, on entend le renforcement de « la capacité à utiliser la langue et à s'exprimer continuellement à l'écrit à l'oral ». Pour parvenir à renforcer ces capacités, « il faut mettre en application le principe suivant : enseigner l'essentiel puis faire de nombreux exercices » (MCEN, 1997 : 9). Ainsi, la conception de l'E/A est une conception de type déductif (l'enseignant fait son cours et les apprenants appliquent en faisant des exercices) qui laisse donc peu de place à la réflexion et à la créativité.

Par ailleurs, ce cours de français supérieur propose d'aborder la rhétorique tout en révisant les structures grammaticales de base. Les concepteurs précisent également que la quantité des mots de vocabulaire doit être plus importante et que l'enseignant doit s'efforcer de fournir les différents sens aux apprenants (MCEN, 1997 : 9-10). L'E/A s'avère donc particulièrement exhaustif, ce qui nous laisse penser qu'aucune sélection réelle n'ait été effectuée pour établir une progression logique. Au contraire, le programme (et celui des 1^{ère} et 2^{ème} années) porte à croire que nous sommes plutôt dans l'accumulation que dans la construction des savoirs.

1.1.3.7.2. Composition

Les types de textes attendus en production écrite sont : le résumé, les documents administratifs et commerciaux, les textes narratifs, descriptifs et explicatifs ainsi que des commentaires de texte. Les seuls écrits véritablement fonctionnels de la liste sont les documents administratifs et commerciaux, les autres étant relativement universitaires (l'hyperonyme choisi pour désigner l'ensemble des productions écrites est d'ailleurs significatif de l'importance accordée aux productions écrites de type scolaire) (MCEN, 1997 : 10).

Les concepteurs ajoutent qu'il est conseillé au professeur « de faire des remarques en cours afin d'améliorer la niveau de composition des élèves » (MCEN, 1997 : 10). Ce conseil ne coulerait-il pas de source ?

1.1.3.7.3. Traduction

Ce cours est désigné comme un cours pratique qui favoriserait l'accroissement de la compréhension et l'application des deux langues à travers les exercices de version et de thème. L'explication de la théorie de la traduction jouerait également un rôle pour parvenir à une maîtrise convenable de la traduction (MCEN, 1997 : 10). Il faut également souligner que les remarques du professeur influencent le développement de la compréhension des écrits, ce qui est une manière de ne pas oublier le rôle central du professeur.

1.1.3.7.4. Interprétariat

Le cours d'interprétariat s'appuie sur les équipements audiovisuels et l'accent est mis sur les techniques d'interprétation, mais aussi sur « les règles sociales d'interaction » (MCEN, 1997 : 10). S'il semble tout à fait judicieux de prendre en compte les règles sociales d'interaction, on regrette qu'elles n'apparaissent pour la première fois qu'en 4^{ème} année et uniquement dans le cours d'interprétariat. L'apprenant aurait en effet besoin d'avoir une familiarisation avec les normes sociales utilisées dans le langage dès le début de son apprentissage, car elles ne se trouvent pas uniquement en situation d'interprétation, mais dans chaque situation langagière réelle.

1.1.3.7.5. Compréhension et expression orales (à partir de documents audiovisuels)

La compréhension orale est abordée à partir de documents audiovisuels, de préférence authentiques (actualités radio, conférences, émissions télévisées, films, etc.) (MCEN, 1997 : 10). Le recours aux supports authentiques semble en effet

être un très bon moyen pour familiariser les apprenants aux discours produits en situation réelle.

1.1.3.7.6. Lecture d'œuvres littéraires

Le cours de lecture d'œuvres littéraires s'appuie sur des supports contemporains et entend développer, au-delà de la compréhension et de techniques de lecture, des « méthodes d'analyse des textes littéraires » (MCEN, 1997 : 10). Ces méthodes ne sont toutefois pas détaillées.

1.1.3.7.7. Lecture de la presse

L'objectif de ce cours est de familiariser l'apprenant avec le style journalistique et le vocabulaire de la presse. Ce cours doit également permettre d'approfondir les connaissances sur la culture française. Les articles choisis doivent être variés tout en tenant compte du cours de lecture analytique (MCEN, 1997 : 11).

Si l'on s'en tient à analyser uniquement les cours obligatoires, nous remarquons que les concepteurs ont privilégié les compétences réceptives et plus particulièrement les compétences réceptives écrites. Un classement rapide peut permettre de prendre conscience des priorités accordées aux différentes compétences dans l'E/A de la langue française²²⁷ :

FIGURE 26 : REPARTITION DES COMPETENCES RECEPTIVES ET PRODUCTIVES EN 3^{EME} ET 4^{EME} ANNEES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE

Compétences réceptives		Compétences productives	
orales	écrites	orales	écrites
-Compréhension orale (1h)	-Français supérieur (4h à 6h) -Lecture d'œuvres littéraires (2h) - Lecture de la presse (2h)	-Expression orale (1h) -Interprétariat (2h)	-Traduction (2h) -Composition (1h)
1h/semaine	8h à 10h/semaine	3h/semaine	3h/semaine
TOTAL = 9h à 11h/semaine		TOTAL = 6h/semaine	

²²⁷ Les deux heures de compréhension et expression orales ont été scindées en deux fois 1h.

L'annexe 3 (MCEN, 1997 : 168-172) est consacrée aux ouvrages recommandés en lecture parascolaire.

Les ouvrages recommandés sont de trois types :

- ouvrages littéraires : cette liste comporte 45 titres qui sont en général de grands classiques de la littérature comme *Un barrage contre le Pacifique*, Duras (1950) ; *Boule-de-suif*, Maupassant (1880) ; *Germinal*, Zola (1885) ; *Le Grand Meaulnes*, Fournier (1913) ; *Le Père Goriot*, Balzac (1834) ; *Les mots*, Sartre (1964)...
- ouvrages de vulgarisation scientifique : cette liste ne comporte que 10 titres sur les thèmes des plantes, des animaux sauvages, de la biologie...
- ouvrages de sciences sociales : cette liste comporte 45 titres axés sur les thèmes de la politique, de la culture, de la société contemporaine. Plus insolite, on y trouve même un ouvrage de Galisson, *De la langue à la culture par les mots* !

1.1.3.8. L'évaluation

Les concepteurs affirment que les tests sont des moyens efficaces pour « évaluer les études de l'étudiant, la qualité de l'enseignement et l'exécution du programme. » Un test doit donc être « scientifique, objectif et valide » (MCEN, 1997 : 11). Pour cela, les tests se basent sur le programme en attribuant la priorité « aux compétences langagières et un rôle d'appoint aux connaissances linguistiques et culturelles » (MCEN, 1997 : 11). Ce sont les établissements qui organisent les tests à l'issue desquels les étudiants deviennent titulaires d'une licence de français. Chaque test comporte six parties présentées dans l'annexe 2 du programme (MCEN, 1997 : 166-167) :

- lexique et grammaire ;
- compréhension écrite ;

- compréhension orale ;
- expression orale ou interprétariat ;
- expression écrite ;
- traduction (version et thème).

On se reportera à l'annexe W pour connaître la nature des épreuves de manière détaillée. Pour chaque domaine évalué, les concepteurs ont précisé les modalités de passation, les objectifs, la durée des épreuves et le coefficient (exprimé en pourcentage). Si l'on adopte une répartition des épreuves en fonction du coefficient, nous obtenons le tableau suivant :

FIGURE 27 : COEFFICIENTS ATTRIBUES AUX DIFFERENTES EPREUVES DE FRANÇAIS EN 3^{EME} ET 4^{EME} ANNEES D'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE

Épreuve	Coefficient (exprimé en % par rapport à la note totale)
lexique et grammaire	20%
lecture	20%
compréhension orale	10%
expression orale	10%
interprétariat	10%
expression écrite	20%
traduction (version et thème)	20%

Source : MINISTÈRE CHINOIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur*, Pékin : FLTRP, 1997.

Au total, les compétences orales ne comptent que pour 20% de la note finale dont 10% seulement mettent en œuvre des compétences productives (expression orale ou interprétariat puisqu'il s'agit d'une épreuve au choix). Les connaissances linguistiques représentent à elles seules 20% de la note. Quant aux compétences écrites, elles comptent pour 60% de la note (dont 40% de compétences productives : expression écrite et traduction). Cela est très représentatif des priorités accordées aux compétences dans l'acquisition de la langue française. Ne servirait-on, en Chine, du français qu'à l'écrit ? Est-ce l'image d'une langue de culture, une langue d'hommes de lettres qui contribue à laisser en retrait les compétences orales ?

Les points essentiels

Ce programme se base sur les besoins sociaux identifiés par les concepteurs en termes de professions occupées à l'issue des études et entend remédier à certains « défauts » identifiés dans l'E/A du français (grâce à l'organisation de tests). Il y a donc une véritable volonté politique de répondre aux besoins des apprenants, contrairement à l'édition de 1988 qui n'en reste qu'à des principes très vagues.

Il semble donc naturel que l'enseignement de la culture trouve une place à côté de l'enseignement de la langue, ce qui se traduit par une introduction importante de documents authentiques (presse, radio, conférences, littérature, etc.) et l'adoption d'une triple démarche (enseignement de la culture quotidienne, cultivé et interculturel qui en reste cependant à des aspects politiques).

Les concepteurs réaffirment que la langue est un outil de communication, mais parallèlement les connaissances sur la langue française sont davantage poussées (linguistique, rhétorique, etc.). Ainsi, la conception de la langue semble ne pas avoir évolué outre mesure (les connaissances linguistiques serviront à appliquer la langue en situation réelle).

L'apparition d'une compétence de traduction/interprétariat en 4^{ème} année permet par ailleurs l'introduction d'une appropriation des règles sociales d'interaction et d'une typologie des discours à maîtriser (narratif, descriptif, explicatif).

Ce programme reste tout de même très porté sur l'écrit, les compétences réceptives et les connaissances linguistiques ce qui ne permet pas de faire de la langue un véritable outil de communication qui serait au service de l'étudiant dans sa carrière professionnelle. Est-ce pour cette raison qu'il existe encore un souci de la performance (vitesse de lecture) et de la quantité (vocabulaire) ?

La constitution du lexique ne s'appuie plus sur le Français Fondamental, mais sur des dictionnaires et manuels variés. Cela explique sans doute l'exhaustivité de la liste pour laquelle nous ne connaissons pas les principes de sélection. Il existe toutefois quelques traces des principes de sélection à la manière du Français Fondamental perceptibles au travers de la grille de répartition des mots appris par catégories grammaticales (cf. figure 24) qui indique que le critère de sélection est très probablement la fréquence.

Le professeur conserve une position centrale : au travers d'objectifs à atteindre pour l'apprenant, sa position de détenteur du savoir est constamment réaffirmée (traduction, composition).

1.1.4. Quelles conclusions tirer de cette analyse ?

1.1.4.1. L'édition de 1988

En DLC, les années 80 sont marquées, autant en Europe qu'en Chine, par la volonté de prendre en compte les apprenants. Pourtant, des différences importantes demeurent. Le programme de 1979 pour l'apprentissage dit fondamental du français à l'université, a été rénové en 1988 pour répondre à de nouveaux besoins sociaux identifiés par les concepteurs. Si nous ne connaissons pas la nature de ces besoins, tout porte à croire qu'ils sont en relation avec la politique d'ouverture du pays adoptée à la mort de Mao Zedong en 1976. Plus de dix ans ont donc été nécessaires aux acteurs de l'E/A du FLE pour commencer à adopter une logique d'apprentissage.

L'analyse de la *note de révision* nous a permis de mettre en avant la coexistence des deux logiques didactiques déterminées par Puren : une logique gestionnaire et une logique révolutionnaire traduisant de ce fait une absence de choix.

Dès lors, nous pouvons comprendre pourquoi la rédaction des textes a été confiée aux praticiens de l'E/A, c'est-à-dire aux professionnels des apprentissages. Partir du terrain et des besoins relève clairement d'une logique gestionnaire qui s'appuie de surcroît sur des documents didactiques variés. Cependant, il existe une volonté ferme d'afficher une certaine scientificité de l'E/A du français suscitée par l'officialité du discours et que nous rattacherions davantage à une logique révolutionnaire, bien qu'il n'existe pas de théorie qui servirait explicitement de référence à l'E/A du français. Ainsi, l'E/A du français en Chine se situerait dans une sorte de *no man's land* didactique.

Nous pouvons donc affirmer que le programme de 1988 ne fait référence à aucune cohérence méthodologique forte.

En réalité, la logique gestionnaire est constamment mise en avant afin de justifier les pratiques actuelles d'enseignement et d'apprentissage qui s'appuient sur les acquis du passé. Cela semble tout à fait légitime, car il va de soi que nous ne construisons pas des manières d'enseigner et d'apprendre *ex-nihilo*. En revanche, les concepteurs affirment que si le programme est adapté, c'est parce qu'il tire les leçons des 30 dernières années d'E/A du FLE, mais ils oublient de prendre réellement en considération les besoins réels des apprenants qui ne sont jamais clairement explicités. Cela explique sans doute que le programme soit assimilé à un ensemble de normes. Parler de normes dans le cadre de l'E/A, et plus particulièrement dans l'E/A d'une langue étrangère, n'est-ce pas au final réduire la langue à ce qu'elle ne sera jamais, c'est-à-dire un ensemble de lois immuables ?

Les normes sont par ailleurs vérifiées par des tests dont les objectifs relèvent de la quantité plutôt que de la qualité, de la performance plutôt que de la compétence. C'est pourquoi les concepteurs invoquent l'outil informatique comme critère ultime de vérification d'un E/A réussi. Or, si certaines données peuvent être analysables grâce aux nouvelles technologies, certaines compétences ne le peuvent pas. Nous pouvons par exemple penser à la capacité à interagir en situation réelle. Ainsi, les tests ne vérifient pas les acquisitions des apprenants, mais plutôt la bonne application du programme, ce qui fait du programme un outil fortement politisé. On se rappellera également que l'enseignant est, en plus d'être un spécialiste des enseignements et des apprentissages, un guide moral qui forme les esprits à l'édification du socialisme moderne.

Au final, c'est la langue elle-même qui perd sa propre teneur (absence de composantes socioculturelles), car ne sont prises en compte que les parties et non le tout. L'acquisition de connaissances linguistiques prime sur celle de la compétence de communication qui n'est vue que comme le transfert à l'oral des connaissances (mauvaise compréhension du concept).

Nous pensons qu'au niveau des conceptions liées à l'apprentissage, plusieurs modèles didactiques coexistent : un modèle traditionnel, représenté par l'acquisition de connaissances sur la langue et un modèle plus communicatif représenté par la nécessité de communiquer dans des situations réelles qui ne sont mises en lien qu'à travers une conception mécaniste de l'apprentissage du

français. L'absence d'objectifs culturels renforce par ailleurs cette idée (la culture n'est mentionnée que dans la partie qui concerne l'enseignant et la langue devient brusquement un phénomène social). La conception mécaniste de l'apprentissage relève de principes plutôt issus de la méthodologie SGAV, voire de la méthodologie audio-orale où l'apprenant se comporte comme le chien de Pavlov²²⁸. Comment comprendre cette coexistence de trois méthodologies différentes sinon comme une absence de choix raisonné ? En résumé, pour reprendre les mots de Bel et Ren, « le système chinois a choisi de ne pas choisir » (2007 : 95-105).

Dès lors, il n'y a rien d'étonnant à ce que la langue soit pensée comme un objet compliqué qui entraînerait un véritable éclectisme de principe. Les contenus d'enseignement renforcent cette impression d'absence de choix clairement établis pour répondre aux besoins des apprenants. La phonétique relèverait plutôt d'une approche utilisée par la méthodologie directe, la grammaire est de type normatif et se marie volontiers avec une méthodologie d'influence traditionnelle et enfin le lexique est une reprise à la chinoise du Français Fondamental. A cela s'ajoute la présence d'actes de parole qui semblent avoir été introduits pour les besoins du discours officiel et qui ne sont d'ailleurs considérés que comme des approfondissements des connaissances linguistiques de base. L'analyse des thèmes a également permis de déceler la présence de la méthodologie directe, de la méthodologie active et de l'approche communicative. Au final, toutes les méthodologies constituées sont juxtaposées, empilées dans ce programme sans qu'il n'y ait aucun agencement raisonné (il existe d'ailleurs des indices permettant de faire des hypothèses sur l'introduction successive de ces différentes méthodologies²²⁹).

Nous pouvons donc affirmer que le programme de 1988 relève d'une stratégie de l'empilement (ou bricolage méthodologique) qui ne met en avant aucun choix raisonné.

☞ ***H1.1 est donc corroborée en ce qui concerne les programmes***

²²⁸ L'apprentissage s'effectuerait sur le modèle stimulus-réponse-renforcement.

²²⁹ Cf. L'analyse faite plus haut.

1.1.4.2. L'édition de 1997

Presque dix ans plus tard, le programme pour les 3^{ème} et 4^{ème} années d'apprentissage a été édité²³⁰. Ce texte semble véritablement disposé à prendre en compte les besoins des apprenants qui se destinent à des carrières de traducteurs/interprètes ou d'enseignants. Ce sont visiblement les deux professions occupées par les jeunes diplômés. Aboutissement de l'apprentissage du français, ce texte permet de saisir des conceptions que nous supposons être celles des concepteurs et qui reflètent de surcroît des conceptions partagées dans le monde enseignant.

La prise en compte des besoins implique une modification de la conception de la langue prônée par les concepteurs, car n'oublions pas que tout agir scolaire est en relation d'homonymie avec l'agir social (Puren, 2006 : 37-40). Tout d'abord, l'E/A de la culture est réhabilité, d'où l'introduction de documents authentiques dans les instructions officielles. Différents types de discours doivent également être maîtrisés par les apprenants. Nous avons aussi constaté que les concepteurs semblaient avoir abandonné toute référence à la méthodologie SGAV (cf. les principes de sélection du lexique)²³¹, mais aussi à la méthodologie directe.

Toutefois, il ne s'agit que d'une modification de surface puisqu'il existe toujours un souci de la performance affiché dans les objectifs à atteindre par l'apprenant et la quantité de vocabulaire à apprendre. Si les concepteurs affirment que la langue est avant tout un outil de communication, les connaissances demeurent fondamentales et font même l'objet d'un renforcement théorique (stylistique, rhétorique, français analytique, etc.).

Si la compétence d'interprétariat a permis d'introduire enfin les règles sociales d'interaction, il n'en demeure pas moins que ce programme reste fortement centré sur l'écrit, les compétences réceptives et les connaissances linguistiques qui se trouvent renforcées.

²³⁰ Ou réédité ? Comme nous l'avons précisé plus haut, nous n'avons pas trouvé de traces d'un programme pour les 3^{ème} et 4^{ème} années qui aurait été édité en 1988.

²³¹ Celle-ci aurait-elle montré son inefficacité ?

La position centrale de l'enseignant est par ailleurs constamment mise en avant : il détient le savoir. Ainsi, derrière une façade communicative, est mise en avant une conception relativement traditionnelle de l'E/A qui correspond très probablement à l'idée que les concepteurs se font du métier de traducteur/interprète, mais aussi du métier d'enseignant.

Au fond, tant par les contenus que par la conception de la langue présente dans les textes, le programme de 1997 pourrait se classer dans un courant méthodologique d'influence traditionnelle, car il existe (Puren, 1988 : 51) :

- un enseignement théorique et grammatical explicite que l'apprenant applique bien souvent dans des exercices de thème ou de version ;
- un enseignement pratique généralement basé sur la conversation, mais aussi sur des exercices de traduction à l'oral ;
- un enseignement lexical très important ;
- un enseignement culturel et littéraire.

Si nous poussons un peu plus loin la réflexion, le programme de 1997 est certes influencé par une méthodologie relativement traditionnelle, mais il a aussi pour ambition de répondre à des besoins identifiés. Ce programme a donc un visée pratique. Cela n'a rien d'étonnant puisque l'enseignement du français, depuis qu'il a été introduit en Chine, répond principalement à une demande sociale (navigation, cours de religion, écoles militaires, etc.), qu'elle soit locale ou suscitée par les besoins des relations avec l'extérieur.

Si nous voulons être plus précise, cette méthodologie chinoise serait donc très proche de ce que Puren (1988 : 62) a appelé les Cours Traditionnels à Objectifs Pratiques (CTOP) qui prennent souvent appui sur des méthodologies étrangères (cf. Programme de 1988) et qui ont pour « noyau dur méthodologique l'articulation entre les méthodes de la grammaire et de la traduction » (Puren, 1988 : 65).

Par ailleurs, ces CTOP débutent le plus souvent par « un enseignement théorique de la prononciation » (Puren, 1988 : 69) comme cela est le cas lors des deux premières années d'apprentissage du français à l'université chinoise. Ils proposent des cours d'oral « où l'élève est appelé à appliquer des connaissances acquises préalablement par d'autres moyens » (Puren, 1988 : 246)²³².

Des cours de lecture sont également proposés et placent au cœur de l'apprentissage la mémorisation de mots à travers des thèmes de la vie quotidienne : au téléphone, à la poste, etc. Ou encore ce que nous appelons aujourd'hui des actes de parole et qui sont généralement regroupés dans une partie spéciale du cours (Puren, 1988 : 70)²³³. Ainsi, nous avons bien des objectifs pratiques, mais dont la réalisation demeure principalement traditionnelle.

Nous pouvons donc affirmer que le programme de 1997, considéré comme l'aboutissement de l'apprentissage, met plutôt en avant une conception traditionnelle de l'E/A malgré un façade relativement communicative.

☞ *H1.2 est donc corroborée en ce qui concerne les programmes*

Conclusion provisoire : H1 est corroborée en ce qui concerne les programmes d'E/A du FLE à l'université chinoise.

Nous devons cependant émettre un bémol, car ces textes sont en cours de révision. Pour le moment, seule la Directive 1999 est disponible. Ce document officiel affirme que l'apprenant doit (Fu, 2005 : 27-39) :

- posséder « une base solide en langue apprise tant au niveau de la compréhension orale et écrite qu'au niveau de l'expression

²³² Nous voyons que c'est bien ce qui se passe puisque l'apprenant ingurgite pendant les deux premières années tous les contenus linguistiques (grammaire, phonétique et lexicque) en ayant une pratique minimale de la langue orale et parle enfin pendant les deux dernières années de l'apprentissage.

²³³ Cela est bien le cas dans le programme de 1988 qui considère les actes de parole et notions comme des approfondissements de la langue et non comme un aspect structurel du langage.

écrite et orale », car cela constitue la base d'une formation pour s'adapter aux changements économiques et sociaux ;

- disposer « d'un champ étendu de connaissances touchant non seulement aux sciences humaines, mais encore aux domaines de la technologie » ;
- compléter leurs connaissances « par un savoir et un savoir-faire suffisamment liés à un domaine de spécialité » ;
- acquérir des méthodes d'apprentissage par l'acquisition d'un savoir-apprendre ;
- acquérir une certaine ouverture d'esprit et posséder une éducation civique.

Ainsi, les nouveaux textes qui devraient paraître cette année seront-ils radicalement différents ? Observera-t-on un changement dans les conceptions didactiques ?

1.2. Les manuels

1.2.1. Des matériaux fondamentalement éclectiques

H1 a été testée sur l'ensemble pédagogique *Le Français* édité à Pékin dans les années 90. Afin de tester H1.1 nous avons tout d'abord rempli la grille d'analyse adaptée de celle proposée par Lopez (2001 : en ligne)²³⁴.

Cette analyse a permis de prendre conscience de phénomènes de juxtaposition méthodologique qui ont cependant fait l'objet d'un approfondissement grâce à l'analyse proposée avec la seconde grille.

Il faut tout d'abord souligner que cet ensemble pédagogique ne possède pas de cohérence sur le plan de la structure des leçons. Cela est sans doute le premier signe d'un éclectisme méthodologique. Toutefois, les manuels éclectiques édités en France, s'ils offrent une variété de supports et d'activités qui diffèrent d'une leçon à l'autre, ont une progression élaborée à partir d'une structure de base. En

²³⁴ On se reportera à l'annexe X pour l'analyse complète avec cet outil.

revanche, dans le cas de l'ensemble pédagogique *Le Français*, la variété est introduite au niveau de la structure qui est donc instable tout au long des quatre manuels, mais également à l'intérieur de chaque tome (ici le tome 1) :

FIGURE 28 : STRUCTURE DES LEÇONS DANS LE MANUEL LE FRANÇAIS

Leçon 4	Leçon 13
Structure Dialogue 1 Dialogue 2 Comptons Vocabulaire Sons et orthographe Comment prononcer Exercices de phonétique Alphabet Règles de prononciation Notes (grammaire) Règles d'écriture Exercices	Dialogue 1 Dialogue 2 Dialogue 3 Comptons Vocabulaire Notes (grammaire) Vocabulaire complémentaire Conjugaison des verbes Grammaire Un peu de phonétique Un peu de civilisation Exercices oraux Exercices écrits Lectures (2 textes accompagnés de vocabulaire)

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 1*, Pékin : FLTRP, 1992.

Paradoxalement, les activités proposées sont d'une relative monotonie. Il est donc difficile d'y voir clair dans cet ensemble pédagogique et en même temps, nous éprouvons comme un sentiment de répétition dû à la quantité d'exercices oraux et écrits construits quasiment sur le même modèle.

Après une première analyse, il ressort clairement que différentes strates méthodologiques coexistent dans l'ensemble pédagogique *Le Français* au niveau des thèmes abordés, du traitement de la grammaire, de l'approche lexicale, de la phonétique, des quatre compétences et de la civilisation. Comme nous allons le voir, les phénomènes d'empilement méthodologique traversent l'ensemble de ces domaines, c'est-à-dire lorsque nous adoptons une approche transversale, mais cet empilement peut également être interne à chaque domaine. Dans le premier cas, plusieurs approches méthodologiques coexistent pour le traitement de chaque domaine, mais dans le second cas il arrive parfois que plusieurs approches méthodologiques coexistent au sein de chaque domaine sur l'ensemble des manuels.

1.2.1.1. Un triple approche des thèmes des leçons

En consultant la table des matières de chaque tome, nous pouvons voir que les trois approches préconisées dans les programmes sont présentes.

Tout d'abord, l'approche par le lexique est employée et propose des thèmes comme « la famille » (leçon 11 du tome 1), « la télévision » (leçon 4 du tome 3), « l'enseignement » (leçon 7 du tome 4), etc., mais ce n'est pas l'approche la plus employée. Cet ensemble pédagogique privilégie en effet massivement l'approche par la communication et l'approche par la culture. Ainsi, pour l'approche par la communication, nous retrouvons des thèmes comme « demander son chemin » (leçon 1 du tome 2)²³⁵, « à la cantine » (leçon 14 du tome 1), « à l'hypermarché » (leçon 5 du tome 2), « au cinéma » (leçon 9 du tome 2). L'approche par la culture est principalement contenue dans le tome 4 bien qu'elle apparaisse également avant de manière plus occasionnelle. On trouve ainsi des thèmes sur la culture quotidienne comme « le travail des français » (leçon 7 du tome 3), « les français et leur temps libre » (leçon 2 du tome 4), « la société française » (leçon 11 du tome 4), « la France et ses immigrés » (leçon 16 du tome 4), etc.

Les thèmes des leçons montrent que les concepteurs se sont inspirés de la méthodologie directe (approche par le lexique), de la méthodologie active (approche par la culture) et de l'approche communicative (approche par la communication). Il s'agit du premier constat d'éclectisme méthodologique.

1.2.1.2. Un traitement de la grammaire et de la conjugaison à double vitesse

Dans les leçons 1 à 10 du tome 1, le traitement de la grammaire exprime de la part des concepteurs la volonté de mettre en place une démarche implicite. Quelques points grammaticaux et des conjugaisons sont cependant proposés dans les *notes* sur le texte (explications données en chinois) et on ne compte qu'une

²³⁵ Notons qu'il s'agit de la seule leçon comportant un acte de parole. Les autres thèmes basés sur l'approche par la communication sont encore relativement emprunt de l'approche par le lexique.

seule leçon de grammaire (leçon 7 du tome 1)²³⁶ explicitement dénommée (portant sur les pronoms sujets et les articles définis/indéfinis). Il semble donc difficile, pour les concepteurs d'en rester à une démarche exclusivement implicite comme cela avait été le cas dans la MAO ou dans la méthodologie SGAV bien que les influences structuralistes se fassent particulièrement sentir ici (Ma, 1992a : 51-52) :

FIGURE 29 : RAPPEL DE GRAMMAIRE SOUS FORME DE TABLEAU STRUCTURAL

STRUCTURE 1 句型 1				
Qu'est-ce que c'est ?	?	C'est	une	classe. tasse. cassette. revue. casquette.
			un	mur. livre. disque. journal.

STRUCTURE 2 句型 2			
Est-ce que	c'est	une dame Annie DUFOUR une valise	?
		un livre un professeur un disque	

Oui, c'est	une dame Annie DUFOUR une valise		
	un livre un professeur un disque		
Non, ce n'est pas	une dame Annie DUFOUR une valise	c'est	une demoiselle Marc REMY une casquette
	un livre un professeur un disque		un disque un élève un livre


Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 1*, Pékin : FLTRP, 1992.

²³⁶ Ma (1992a : 81-82).

Dans le tome 1, la grammaire est articulée à la méthode orale et à la méthode répétitive pour faire acquérir aux apprenants des structures qui ne seront approfondies qu'à partir de la leçon 11. Dès lors, les premiers encarts intitulés *grammaire* apparaissent et sont nommés en tant que tels. Le manuel adopte alors clairement une démarche explicite pour l'E/A de la grammaire qui sera conservée jusqu'à la fin des quatre tomes (les règles de grammaire sont énoncées en chinois et accompagnées d'exemples).

Que ce soit dans la première partie du tome 1 ou dans les autres tomes, l'approche retenue est de type déductif puisque les exercices d'application suivent les règles. Il n'y a pas de conceptualisation grammaticale, car la démarche part des formes et non du sens. Les exercices proposés sont de deux types : oraux et écrits. Dans le cas des exercices écrits, l'exercice à trous est largement utilisé pour vérifier les connaissances linguistiques (grammaire et conjugaison), comme ici dans le tome 1 (Ma, 1992a, 259) :

FIGURE 30 : EXERCICE DE CONJUGAISON

EXERCICES ECRITS 

1. Mettez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif:

1) Nous (être) _____ dimanche aujourd'hui. Il (faire) _____ beau.
 Nous (inviter) _____ Madame et Monsieur DUPONT à dîner chez nous. Paul (préparer) _____ le repas, et je (mettre) _____ le couvert. A dix-neuf heures nos amis (arriver) _____, ils (apporter) _____ des fleurs. Ils (être) _____ vraiment très gentils.

2) — Qu'est-ce que vous (prendre) _____ au petit déjeuner?
 — Souvent, nous (prendre) _____ du pain et du café.
 — Au restaurant, vous (boire) _____ du vin?
 — Oui, nous (boire) _____ du vin, mais les enfants (prendre) _____ de l'eau.
 — Est-ce que vous (regarder) _____ la télévision?
 — Non, nous (ne pas aimer) _____ la télé!
 — Est-ce que vous (finir) _____ votre travail?
 — Non, nous (ne pas finir) _____ encore.

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 1*, Pékin : FLTRP, 1992.

Toutefois, les exercices oraux sont des exercices structuraux. Dans chacun des quatre tomes, ils occupent une place plus ou moins importante (Ma, 1992b : 148) :

FIGURE 31 : EXERCICES STRUCTURAUX ORAUX

4. Exercices structuraux:

1) si

Est-ce que les Français aiment la pizza?
Pardon, je ne sais pas s'ils aiment la pizza.

Est-ce que Catherine aime la France?
Est-ce que Marcel choisit le restaurant?
Est-ce que c'est la spécialité de Marseille?
Est-ce que je peux savourer les fondues?
Est-ce qu'on peut choisir une bouillabaisse?
Est-ce que Luc explique cela à Catherine?
Est-ce que les Parisiens peuvent tous rentrer à leur maison à midi?

2) qui

Qui est cette jeune fille?
Dis-moi qui c'est alors!

Qui est ce monsieur?
Qui est cette dame?
Qui est votre professeur?
Qui est votre chef?

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 2*, Pékin : FLTRP, 1992.

Ce type d'exercices a très largement été employé dans la MAO et la méthodologie SGAV : la grammaire était alors enseignée selon une approche implicite et inductive. Ce qui surprend dans l'ensemble pédagogique *Le Français*, c'est donc la coexistence de méthodes plutôt employées dans la méthodologie traditionnelle (méthode grammaire-traduction) et d'autres employées dans les méthodologies d'influence structuraliste (méthode orale). Ainsi le manuel propose une utilisation conjointe d'exercices structuraux avec des consignes comportant du métalangage grammatical²³⁷, sorte de synthèse entre la MAO ou le SGAV et une méthodologie plus traditionnelle.

Quoiqu'il en soit, les contenus grammaticaux occupent une très grande place et la dictée est utilisée pour vérifier non seulement les connaissances morphosyntaxiques, mais aussi la compréhension orale. Il n'y a pas de véritable progression, mais plutôt un apprentissage en bloc de chaque règle de grammaire dont les contenus sont très exhaustifs (Ma, 1992b : 141-144) :

²³⁷ Prenons pour exemple cet exercice structural du tome 2 (Ma, 1992b : 350) dont l'énoncé est présenté ainsi : « Exercice de structures sur le conditionnel présent (si...imparfait, ...conditionnel) ».

FIGURE 32 : LEÇON DE GRAMMAIRE

GRAMMAIRE

1. 动词谓语的补语从句 (Les propositions subordonnées complétives — compléments d'objet) (2)
 作宾语用的补语从句可以转述或转述他人的话或思想。请看例句：
 1) Catherine demande: "Comment sont les repas français?"
 Catherine demande comment sont les repas français.
 2) M. Michaud dit: "Les repas français sont un art."
 M. Michaud dit que les repas français sont un art.
 在上述两个例句中, 直接引用原文的(用引号者), 叫做直接引语 (le discours direct); 如果所引的不是原文而是转述则叫间接引语 (le discours indirect)。
 如果直接引语是一般陈述句, 那么间接引语用连词引导(见第三课)。直接引语如果是疑问句, 则不能使用连词, 而要使用有关的疑问词或其它词。这种间接引语也是间接疑问句 (l'interrogation indirecte), 这类引语有两种情况:
 (1) 一般疑问句(以 oui 或 non 回答的问句)变为间接引语时
 用 si 引导:
 — Est-il déjà parti hier?
 — Je ne sais pas s'il est déjà parti hier.
 — Elles sont allées au cinéma?
 — Nous ne savons pas si elles sont allées au cinéma.
 (2) 如果疑问句以 qui, quoi, quel, où, comment, quand, pourquoi, combien 等疑问词开始, 间接引语也用这些疑问词引导:
 Qui est-ce?
 — Je ne sais pas qui c'est.
 De quoi parlent-ils?
 — Dites-moi de quoi ils parlent.
 Quel restaurant choisissons-nous?
 — Nous nous demandons quel restaurant nous choisissons.
 Où va Catherine?
 — Je ne sais pas où elle va.
 Comment sont-ils venus ici?
 — Je me demande comment ils sont venus ici.
 Quand partez-vous?
 — Je ne peux pas vous dire quand nous partons.
 Quelle heure est-il?
 — Il veut savoir quelle heure il est.
 Avec qui parles-tu?
 — Il veut savoir avec qui je parle.
 D'où vient cette jeune fille?
 — Il ne sait pas d'où vient cette jeune fille.
 Pourquoi vous n'êtes pas venu hier?
 — Il me demande pourquoi je ne suis pas venu hier.
 Combien êtes-vous dans votre classe?
 — Vous ne savez pas combien ils sont dans leur classe?

(3) 疑问词如果是宾语的主语或宾语, 则情况较特殊:

疑问词	间接引语中
qu'est-ce qui (主语)	ce qui
qu'est-ce que (宾语)	ce que

Qu'est-ce qui s'est passé hier?
 — Je ne sais pas ce qui s'est passé hier.
 Qu'est-ce que vous avez fait la semaine dernière?
 Qu'avez-vous fait la semaine dernière?
 — Ils demandent ce que nous avons fait la semaine dernière.

2. 复合句 (La phrase complexe) (2)
 主从复合句由两个以上的分句组成。其中一个为主要部分, 称为主句 (la proposition principale); 另外一个(或几个)分句附属于主句, 补足主句的意义, 用连词与主句相连, 称为从句。
 我们也学过两种从句: 1. 动词谓语的补语从句; 2. 状语从句 (les propositions subordonnées circonstancielles), 状语从句在复合句中起状语作用。请看例句:
 1) 时间状语 (la circonstance de temps), 连词用 quand, lorsque, pendant que 等:
 Le professeur est entré quand nous lisons.
 J'allais sortir, lorsque vous avez téléphoné.
 2) 条件状语 (la circonstance de condition), 连词用 si, 例如:
 S'il pleut demain, nous ne sortirons plus.
 Vous aurez des problèmes si vous continuez ainsi.
 3) 原因状语 (la circonstance de cause), 连词用 comme, car, parce que 等:
 Comme il a plu toute la nuit, nous ne sortirons pas.
 Lili n'est pas venue aujourd'hui parce qu'elle est malade depuis hier matin.

注意:
 用 comme 连接的原因状语从句一般放在主句之前; 而用 parce que 连接的原因状语从句则大都放在主句之后。这是因为 comme 引出的往往是第一个原因; 而 parce que 则通常是对前一件事情的解释。

注意:
 (1) 疑问词前如果有介词, 如 avec qui, de quoi 等等, 间接引语中仍保留。
 (2) 间接疑问句的语序不用倒装, 跟动词后无其它成份时, 可把名词主语放在最后。

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 2*, Pékin : FLTRP, 1992.

Notons enfin que si progression grammaticale il y a, elle suit celle d'une grammaire normative classique. Nous retrouvons donc deux ici, au niveau du traitement grammatical, deux approches en totale opposition, à savoir des procédés qui avaient été employés dans la MAO et dans la méthodologie SGAV et parallèlement, des procédés issus de la méthodologie traditionnelle tant au niveau des démarches que des références aux théories linguistiques. Toutefois, dans les manuels, la démarche implicite est très vite délaissée pour une démarche explicite et déductive.

1.2.1.3. Une progression phonétique issue de la méthodologie russe

Le traitement de la phonétique est très classique au moins dans la 1^{ère} partie du tome 1. Les règles de la prononciation française sont données en chinois et accompagnées au préalable de schémas en coupe de l'appareil phonatoire. Les schémas prosodiques sont également utilisés pour accompagner les phrases type de chaque dialogue, mais malheureusement ces schémas sont très approximatifs,

voire complètement faux. L'entraînement phonétique se fait grâce aux méthodes répétitives et imitatives à partir de paires minimales.

D'après Richer (2006 : en ligne), cette méthode phonétique serait d'inspiration russe, car elle privilégie en premier lieu l'apprentissage de la phonétique pendant plusieurs semaines avant, éventuellement, de parler. En effet, d'après Yang (2007 : 61-71), à la fin des années 50, l'E/A des langues étrangères en Chine jusqu'alors dominé par la méthodologie russe dite de *comparaison consciente*²³⁸, serait passé à la méthodologie dite de *pratique consciente* également d'origine russe. Cette méthodologie insistait sur la nécessité de pratiquer la langue, objectif qui avait été délaissé par la précédente méthodologie. L'oral occupait une place importante au début de l'apprentissage, ce qui explique probablement la place de la phonétique.

L'importance de la phonétique (les leçons 1 à 10 tome 1 de l'ensemble pédagogique *Le Français* sont entièrement axées sur l'apprentissage de la phonétique articulatoire), n'est-elle pas une trace historique de cette méthodologie russe et donc d'une strate méthodologique supplémentaire ?

1.2.1.4. Une progression lexicale absente sur fond de Français Fondamental

Le vocabulaire est constitué de listes de mots en français et chinois qui ne font apparaître aucune sélection, car elles sont extraites des textes proposés dans chaque leçon. Ces listes sont particulièrement exhaustives et comportent parfois la totalité des mots d'un dialogue (particulièrement dans les premières leçons). Les exercices de réemploi préconisés pour l'acquisition du vocabulaire sont très

²³⁸ D'après l'auteure, cette méthodologie mettait en avant une démarche contrastive entre la langue maternelle et la langue cible qui restait principalement axée sur l'acquisition de connaissances linguistiques (notamment grammaticales). Elle était considérée comme une nouvelle méthodologie traditionnelle apparue après la critique virulente de la méthodologie directe « *considérée comme incarnation d'une idéologie du système capitaliste dans l'éducation* ». Cette méthodologie, visiblement adoptée par la Chine des années 20 à 50 a pu dominer l'E/A des langues étrangères car « *elle correspondait à une époque socialiste soviétique pendant laquelle, le pays n'avait guère besoin de personnes capables d'échanger dans une langue étrangère, et que sur le plan politique le pays se trouvait dans une position d'isolement et d'hostilité face au camp des pays capitalistes* » (Yang, 2007 : 61-71).

souvent des exercices de traduction de mots qui apparaissent dès le tome 1, plus rarement des exercices à trous, des exercices d'appariement ou des QCM (qui apparaissent cependant plus volontiers à partir du tome 3). Ce procédé est donc très proche d'une méthodologie d'influence traditionnelle où l'enseignant sélectionnait avant tout des textes sans se soucier de la progression lexicale. Cette démarche implique en général un fort besoin de traduction, car les textes sélectionnés ne sont pas toujours au niveau des apprenants !

On se souviendra cependant que les programmes ont fixé une liste de 8 040 mots à apprendre (ou au moins étudier). En consultant les listes de vocabulaire et en les comparant aux listes consignées dans les programmes, nous constatons qu'il s'agit quasiment des mêmes mots. Lorsque le texte est issu de la presse, certains mots qui ne figurent pas dans le programme peuvent apparaître dans les listes de vocabulaire. C'est le cas par exemple du mot *parabolique* présent dans la liste de vocabulaire de la leçon 10 du tome 4 : il s'agit d'un texte authentique sur la science et l'espace qui implique par conséquent du lexique spécifique que les concepteurs n'ont pas nécessairement répertorié dans les programmes.

En revanche, la quasi totalité du vocabulaire apparaît au cours des quatre tomes, ce qui d'une part renforce la valeur prescriptive du programme et d'autre part nous laisse penser que nous sommes dans une démarche identique à celle du Français Fondamental. Les influences de la méthodologie SGAV seraient donc importantes malgré un traitement traditionnel du lexique.

1.2.1.5. Compréhension et production orales

La compréhension orale s'effectue à partir d'un document qui est en général non authentique (sauf dans le tome 4). Ces documents sont soit de courts dialogues, soit des textes écrits oralisés lus à une vitesse si lente que l'authenticité fait terriblement défaut. L'apprenant dispose par ailleurs de la transcription, ce qui tend à assimiler davantage l'oral à de l'écrit oralisé.

Soulignons que l'inauthenticité se fait particulièrement sentir au niveau de la situation de communication elle-même. En effet, il existe parfois des problèmes importants touchant à l'échange : que penser en effet d'un dialogue fabriqué qui

met en scène deux personnages masculins, mais dont les rôles sont joués par un homme et une femme ou inversement ?²³⁹ Ou encore de deux chinois qui se rencontrent à Pékin et parlent en français ?

La compréhension orale est proposée dans le livre de l'élève (questions posées à l'écrit) sur le mode d'une compréhension analytique et non globale. Ces questions interviennent dans les encarts intitulés *exercices oraux* et après la phonétique (selon les niveaux), le vocabulaire, les notes sur le texte (en chinois), la grammaire et la civilisation²⁴⁰. Ainsi, la compréhension orale ne s'effectue qu'après les explications linguistiques et est considérée comme une simple vérification des étapes précédentes et non comme une découverte des dialogues qui permettrait d'aller vers les formes linguistiques. La production orale est très peu présente. Tout au plus un à deux exercices sont proposés : on trouve parfois quelques jeux de rôles dont les consignes sont souvent traduites en chinois (cf. Figure 33), des commentaires d'images, des exposés, des récits et des débats.

²³⁹ A titre d'exemple, voici quelques dialogues de ce type.

Dialogue 1, leçon 4, tome 1 (Ma, 1992a : 36-37). Dans ce dialogue, Annie est joué par un homme :

« Annie : Excusez-moi, Madame.

La dame : Oui, Mademoiselle.

Annie : Quelle heure est-il ?

La dame : Il est dix heures.

Annie : Déjà ?!

La dame : Oui, Mademoiselle, il est dix heures juste.

Annie : Merci, Madame. »

Dialogue 1, leçon 1, tome 2 (Ma, 1992b : 1-2). Dans ce dialogue, le rôle de l'étudiant est joué par une femme. Par ailleurs il s'agit de deux chinois dialoguant en français, ce qui n'est absolument pas crédible :

« (l'étudiant) – Bonjour, papa.

(le père) – Bonjour, mon petit.

(l'étudiant) – Comment tu as passé le voyage ?... »

²⁴⁰ Il est cependant difficile de généraliser la place de la compréhension orale, car comme nous l'avons précisé, la structure des manuels est flottante.

FIGURE 33 : JEU DE ROLES

7. Continuez la scène! (继续演演看!):

Vous êtes maintenant à la cantine. Vous discutez avec votre voisin: "Quels plats allons-nous prendre?" (你现在已经到了食堂。你和你的邻座商量: 吃什么菜呢?)

Voici le menu du jour:

Plats		Boissons	
Poisson	2,00	Jus d'orange(桔汁).....	0,60
Porc	1,20	Limonade(柠檬汽水)	0,25
Bœuf	1,55	Bière(啤酒)	1,20
Omelette(炒蛋)	0,90	Riz et Petit pain	
Chou	0,50	500g	0,30
Epinard	0,50		

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 1*, Pékin : FLTRP, 1992.

Les jeux de rôles ont été utilisés principalement par l'approche communicative qui, en ses débuts, refusait la traduction. Ici, on trouve un jeu de rôles avec consigne et lexique traduit, ce qui semble être un bel exemple d'empilement méthodologique au sein d'une même activité.

1.2.1.6. Compréhension et production écrites

Des lectures sont généralement placées à la fin de chaque leçon des quatre tomes (mais cela n'est pas systématique, particulièrement dans le tome 1). Là encore, la structure flottante nous laisse découvrir (mais rarement tout de même) tantôt une compréhension écrite, tantôt rien ! Quand il y a compréhension écrite, celle-ci s'en tient plus à une compréhension morphosyntaxique du texte qu'à une véritable compréhension de la cohésion et de la cohérence du texte (Ma, 1993a : 282-284) :

FIGURE 34 : COMPREHENSION ECRITE

LECTURE	Questions
<p>Les progrès de la science</p> <p>Parmi les sciences qui se sont développées depuis le début du vingtième siècle, certaines jouent un rôle essentiel¹ dans toutes les activités de notre vie quotidienne. Il est difficile d'imaginer ce qui se produirait² sur la terre si on supprimait tout d'un coup³ la moitié des machines qui ont été inventées depuis cinquante ans. Grâce aux applications de la recherche scientifique, elles⁴ sont devenues capables de réaliser presque tout ce que font les hommes, beaucoup plus rapidement et souvent mieux qu'eux, et parfois de les remplacer.</p> <p>Les découvertes de la physique et de la chimie ont transformé notre civilisation. L'électricité a complètement changé notre vie. Quant à⁵ l'électronique, elle apporte des solutions à⁶ la plupart des problèmes que nous rencontrons dans tous les domaines. Que⁷ ce soit dans l'industrie ou la médecine, les télécommunications ou l'enseignement, les transports ou le commerce, et même dans la musique, l'électronique a apporté au cerveau humain une aide précieuse pour organiser son travail et ses loisirs.</p>	<ol style="list-style-type: none">1. "essentiel" signifie ici:<ol style="list-style-type: none">a. importantb. secondairec. quelconque2. "se produire" veut dire ici:<ol style="list-style-type: none">a. être fabriquéb. avoir lieuc. se fournir3. "tout d'un coup" signifie:<ol style="list-style-type: none">a. progressivementb. totalementc. subitement4. "elles" remplace ici:<ol style="list-style-type: none">a. les machinesb. les applications de la recherche scientifiquec. toutes les activités de notre vie quotidienne5. "quant à" signifie:<ol style="list-style-type: none">a. commeb. en ce qui concerne6. "apporter des solutions à" signifie:<ol style="list-style-type: none">a. résoudreb. transformerc. décider7. "que" introduit ici:<ol style="list-style-type: none">a. une proposition-sujetb. une proposition subordonnée de conséquencec. une proposition subordonnée de concession8. D'après le texte, parmi les sciences qui se sont développées depuis le début du vingtième siècle, laquelle est la plus remarquable?<ol style="list-style-type: none">a. la chimieb. l'électroniquec. la médecine

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 3*, Pékin : FLTRP, 1993.

Seule une liste de vocabulaire traduite en chinois accompagne ces textes, ce qui renforce l'idée que nous ne sommes absolument pas dans une grammaire des textes.

La production écrite est très limitée : parfois quelques sujets impliquant une description sont proposés ; dans le tome 4, on demande également de rédiger une lettre (seul écrit fonctionnel de la vie courante), mais dans les autres tomes, l'exercice type est celui de la traduction - version et thème - que l'on trouve dans quasiment chaque leçon. L'écrit est donc traité à la manière de la méthodologie traditionnelle. Si l'on considère la traduction comme un type de production écrite, celle-ci occupe en revanche une place importante. Thème et version sont proposés (Ma, 1993 : 305-306) :

FIGURE 35 : THEME ET VERSION

12. Version:

La vie et les étranges aventures de Robinson Crusôé est un roman d'un auteur anglais, Daniel Defoe (ou: De Fôé, 1660—1731 笛福). Il écrivit en 1719 ce roman d'après l'histoire réelle d'un marin écossais (苏格兰水手), Alexandre Selkirk, qui fut abandonné, sur sa demande, dans une île où il vécut seul pendant quatre ans, et d'où il fut ramené en Angleterre en 1711.

Le héros (英雄; 主人公) du roman, Robinson, qui aime beaucoup les aventures, finit, à la suite d'une tempête (暴风雨) où tous ses compagnons ont péri, par échouer (搁浅) sur une île sauvage. Là, pendant 28 ans, il vit seul, et, par son énergie et son intelligence, il retrouve l'art de construire une habitation, de travailler la terre et de faire du pain. Un jour surviennent dans son île des sauvages. Il délivre un jeune homme qu'ils voulaient tuer et qui va devenir, sous le nom de Vendredi, son compagnon de solitude. Robinson rentrera enfin dans sa patrie sur un bateau qui passe devant cette île.

13. Thème:

- 1) 他信步走来,嘴里还唱着个什么歌儿。
- 2) 这孩子边走边喘,背上的包儿太沉了,足有20公斤重。
- 3) 我父母家的花园很大,拐弯抹角的地方很多,但也很美。
- 4) 这棵大树那时候才有二层窗户那么高。那时,从二楼能看到紫色的远山。现在,浓密的枝叶已把这房子全都遮盖住了。
- 5) 秋天时节,树上果实累累,走在这铺满了松针落叶的小径上,真是让人感到十分地惬意。
- 6) 绵绵的秋雨从高高的汝拉山上飘飘洒洒地落下来,在灯光的照耀下闪闪发光。就像冬天的小雪花。
- 7) 星期五很灵巧,我很高兴教他帮忙做事*,特别是教他说话并且听懂我的话。我的方法很简单。我把周围的东西指给他看,说出些东西的名称。他跟着我说,发音不准确我就纠正。开始,他常常把一些词和概念弄混了。但是由于他不怕错,并且努力尽量多说,他进步很快,逐渐能够达意了*。对这样一个聪明的学生我很满意。

同时我还教他劳动:打麦子,烤面包,做饭。在劳动中他帮我的忙,不仅手很巧*,并且还感到由衷的快乐*。这一年是在岛上度过的最愉快的一年。星期五已经讲得不错了。我每天需要的东西的名称,以及我要派他去的所有地方的名称他全知道。他常和我聊天,我自己对于能重新使用语言*也很高兴。

此外,他很纯朴善良,我开始真心*喜欢他了。

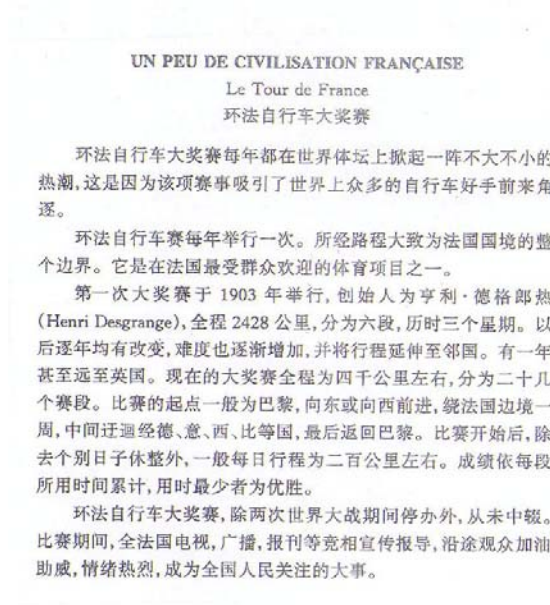
* véritablement	avec une joie véritable
se rendre utile	avec beaucoup d'habileté
se faire comprendre	retrouver l'usage de ma langue

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 4*, Pékin : FLTRP, 1993.

1.2.1.7. La civilisation-culture

Dans les tomes 1, 2 et 3, de courts textes de civilisation rédigés en chinois sont proposés. Il ne s'agit pas de documents authentiques (Ma, 1992b : 296) :

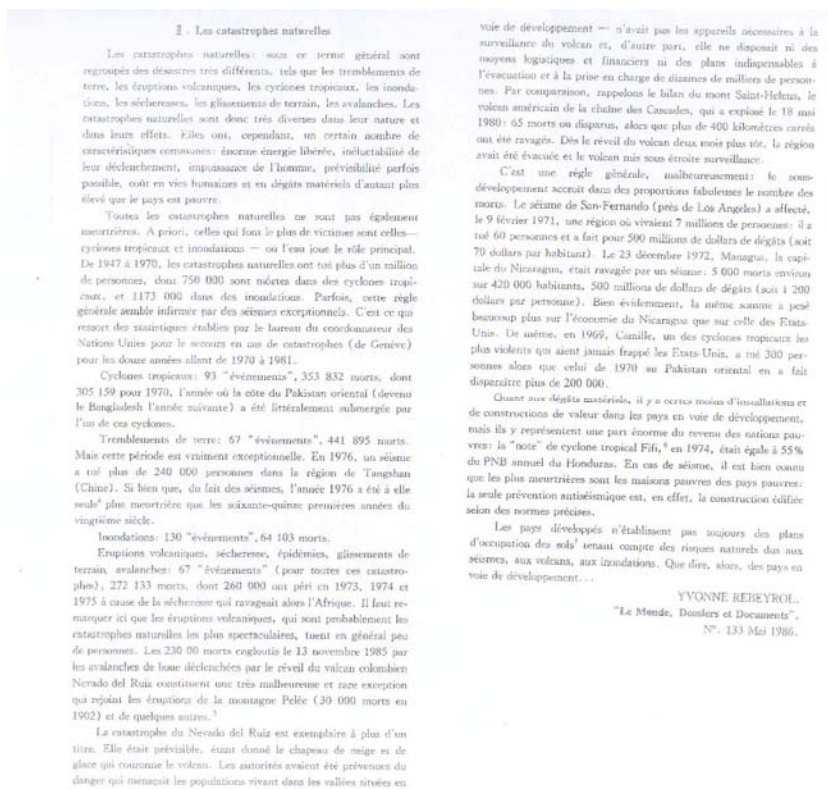
FIGURE 36 : CIVILISATION



Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 2*, Pékin : FLTRP, 1992.

Le tome 4 aborde des sujets de société, mais dont les contenus sont largement dépassés (certains textes ont plus de 20 ans !). Les documents sont plus volontiers des documents authentiques qui tendent cependant à perdre toute valeur d'authenticité puisqu'ils ont été remis en page, les images ont été supprimées et les références ne sont, parfois, pas très précises (Ma, 1993b : 482-485) :

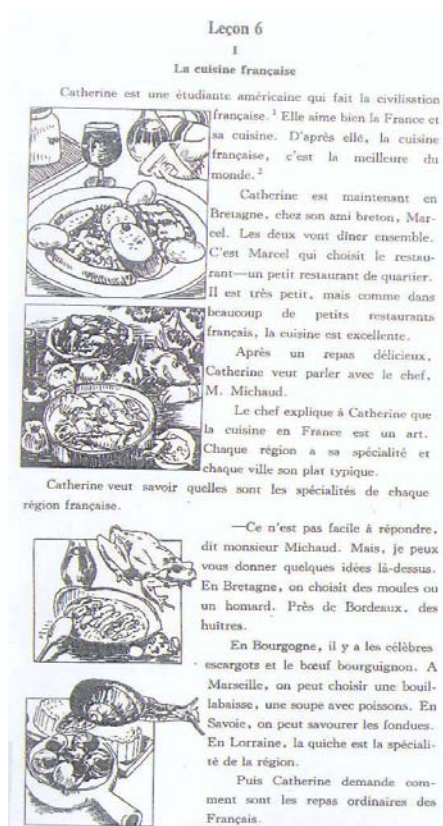
FIGURE 37 : ARTICLE DU MONDE



Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 4*, Pékin : FLTRP, 1993.

Dans les leçons, les rares fois où les transcriptions des documents oraux portent sur des aspects culturels, ceux-ci véhiculent des stéréotypes bien connus (Ma, 1992b : 133-135) :

FIGURE 38 : STEREOTYPES VEHICULES DANS LES DOCUMENTS FABRIQUES



Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 2*, Pékin : FLTRP, 1992.

Certains documents apportent également des données erronées comme dans la figure 39, car s'il est vrai que l'on peut disposer la table ainsi, la majorité des Français ne le font en revanche que lors de réceptions ou d'événements particuliers comme un mariage ou un baptême (Ma, 1992a : 263).

Ce document est également très intéressant d'un point de vue méthodologique, car les concepteurs font référence conjointement à la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe, deux approches qui sont en totale opposition. En effet, la méthodologie directe avait pris l'exact contre-pied de l'approche traditionnelle pour se constituer. En choisissant d'associer des images à des mots, la méthode choisie est la méthode directe qui engendre normalement une absence de traduction. Mais ici, les mots associés aux images sont traduits en chinois (ajout de la méthode grammaire-traduction) :

M. Michaud continue: "Leur petit déjeuner est plus simple que le petit déjeuner américain.³ Il y a seulement du café au lait ou du chocolat et du pain grillé ou des croissants. A midi, surtout dans les petites villes, le déjeuner est plus copieux que le dîner. D'abord il y a des hors-d'œuvre variés — olives, radis, tomates, sardines. Ensuite on choisit de la viande ou du poisson et des légumes. Après les légumes, il y a toujours de la salade. On finit le déjeuner avec du fromage. Et bien sûr, avec chaque plat on mange du pain. Au dîner, il y a souvent de la soupe ou du potage qui remplace les hors-d'œuvre. Et comme dessert, des fruits ou des pâtisseries. Les potages sont plus populaires dans les grandes familles parce qu'ils sont plus économiques que les plats de viande.

"Beaucoup de Parisiens ne peuvent pas rentrer à la maison pour déjeuner. Par conséquent, ils fréquentent les restaurants, les cafés ou les self-services près de leur bureau. Il y a aussi Paris Mac, la chaîne française de McDonald's. On y trouve des hamburgers, des frites et du Coca-Cola comme aux Etats-Unis."

Catherine demande s'il y a des différences entre les chaînes française et américaine.

"Une très petite différence, répond M. Michaud. On peut choisir du vin à Paris Mac!"

— Bien entendu! Les Français aiment bien le vin! Et les ouvriers. Que font-ils?

— Beaucoup d'ouvriers apportent un déjeuner que leur femme prépare à la maison.⁴ C'est plus économique mais c'est toujours de la bonne cuisine française!

FIGURE 39 : METHODE DIRECTE ET METHODE GRAMMAIRE-TRADUCTION DANS UN DOCUMENT DE CIVILISATION

2. Les Français disposent habituellement la table ainsi:



Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 1*, Pékin : FLTRP, 1992.

La culture cultivée est également présente par le biais des grands hommes français (Pasteur, De Gaulle), des monuments célèbres (La Tour Eiffel, les Champs Elysées) ou tout simplement de la littérature. Une place est laissée à l’interculturel, mais les sujets sont essentiellement orientés vers la politique²⁴¹ et nous pensons qu’ils ne sont, au final, pas si interculturels que cela vu la politique actuelle du gouvernement qui ne tolère pas la critique²⁴².

1.2.1.8. Quelles conclusions tirer de cette première analyse ?

Cette analyse nous montre donc qu’il existe plusieurs niveaux méthodologiques principalement représentés par une influence structurale et une influence traditionnelle bien que d’autres influences méthodologiques soient présentes de manière cependant moins prégnante (méthodologie active, directe et communicative). Par ailleurs, la phonétique serait plutôt issue d’une méthodologie

²⁴¹ On peut par exemple se référer à cette question qui clôt la compréhension orale d’un texte portant sur le chômage en France (Ma, 1993b : 384) : « *D’après-vous, est-ce que les pays capitalistes pourront résoudre définitivement le problème du chômage ? Pourquoi ? Justifiez votre argument !* » (leçon 12 du tome 4).

²⁴² D’ailleurs, l’enseignant doit former les futurs talents du socialisme moderne (cf. programmes), ce qui nous laisse penser que cette façade interculturelle ne sert qu’à mettre en avant la grandeur et la puissance du gouvernement chinois.

d'influence russe puisque dans une démarche qui serait essentiellement traditionnelle, la phonétique ne serait pas présente.

Ces manuels d'E/A du français sont donc des matériaux fondamentalement éclectiques qui ne laissent pas apparaître de choix établis de manière raisonnée, car nous avons beaucoup de mal à saisir une quelconque cohérence d'ensemble. Le traitement de la grammaire dans la première partie du tome 1 est particulièrement significatif : les concepteurs n'ont en effet pas su choisir entre le structural et le traditionnel, préférant laisser coexister deux approches en totale opposition.

Nous pouvons donc affirmer que les manuels utilisés dans les classes de français LV1 à l'université chinoise ne font référence à aucune cohérence méthodologique forte (variété des approches). Toutefois, ces manuels ne semblent pas mettre en avant de choix raisonnés, car il existe des démarches méthodologiques qui entrent en contradiction d'un moment à l'autre de l'apprentissage ou au sein d'une même activité d'apprentissage.

☞ *H1.1 est donc corroborée en ce qui concerne les manuels*

1.2.2. Modèle(s) didactique(s) de référence

1.2.2.1. Analyse d'une séquence didactique

Il s'agit à présent de tester H1.2 qui entend montrer que malgré un éclectisme méthodologique non raisonné, cet ensemble pédagogique exacerbe un modèle didactique traditionnel que nous supposons être le modèle implicite de référence des concepteurs²⁴³. Pour ce faire, nous avons choisi d'analyser la leçon 7 du tome 1 (Ma, 1992a : 73-84)²⁴⁴, car elle comporte le premier point de grammaire nommé en tant que tel par les concepteurs. Dans les chapitres 1 à 10 du tome 1, l'accent est mis sur l'acquisition des règles phonétiques et prosodiques.

²⁴³ Cette analyse a finalement été entamée avec la première grille d'analyse, mais nous allons la développer davantage ici.

²⁴⁴ Voir annexe Y.

Toutefois, quelques points grammaticaux apparaissent, mais comme nous l'avons déjà précisé, ces points ne sont pas nommés en tant que tels. La leçon 7 est en quelque sorte une leçon charnière qui permet de prendre conscience du renversement méthodologique qui est effectué à partir de la leçon 11. L'analyse de cette leçon permettra également de mettre en évidence les difficultés d'intégration des méthodologies constituées (principalement la méthodologie SGAV) et de déterminer le plus précisément possible le modèle didactique sous-jacent auquel font référence les concepteurs de cet ensemble pédagogique.

Dans la table des matières, les objectifs de la leçon 7 sont présentés ainsi :

FIGURE 40 : OBJECTIFS DE LA LEÇON 7 DU MANUEL LE FRANÇAIS, TOME 1

Leçon 7	73
[ɔ] [o]	
Texte : 1. Dialogue 2. Dialogue	
Comptons : 16-20	
Règles de prononciation : règles de prononciation du y, règles de prononciation de la conjonction <i>et</i> ²⁴⁵	
Notes : les adjectifs démonstratifs ²⁴⁶	
Grammaire : les pronoms sujets, les articles ²⁴⁷	

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 1*, Pékin : FLTRP, 1992.

La leçon 7 commence par un encart comportant quatre phrases issues du dialogue 1 (Ma, 1992a : 73). Nous pensons qu'il s'agit, pour l'apprenant, de la structure à retenir alors même qu'elle n'a pas été présentée dans la table des matières. Ces phrases (sauf la première) sont accompagnées du schéma prosodique qui est peu précis (fait à la main ?), voire faux. Pour la dernière phrase par exemple, nous constatons que la prosodie est défectueuse, car la voix devrait monter jusqu'à la fin du premier groupe rythmique (il habite à Marseille) et

²⁴⁵ Nous traduisons.

²⁴⁶ Nous traduisons.

²⁴⁷ Nous traduisons.

redescendre jusqu'au point final. La présentation des structures ne sera plus employée à partir du tome 2.

Deux dialogues très simples sont ensuite proposés. Le premier dialogue met effectivement en situation la structure proposée telle quelle au début de la leçon tandis que le second propose une variation de la structure que nous pourrions qualifier avec Besse (1985 : 102) de paraphrase communicative, bien que cette définition s'applique selon l'auteur aux mêmes situations de communication, dans un même lieu, avec les mêmes interlocuteurs. En examinant ces deux dialogues, nous constatons, malgré une situation d'interlocution différente, une paraphrase de la structure présentée dans l'encart (Ma, 1992a : 73). En effet, la structure suivante issue du dialogue 1 :

- « - Où est-ce qu'il habite ?
- Il habite à Marseille avec sa femme. »

est reprise avec inversion du sujet dans le dialogue 2 :

- « - Où habite-t-elle ?
- Elle habite à Nice avec sa famille. »

Ces dialogues nous rappellent fortement ceux des manuels de la méthodologie SGAV : ils paraissent artificiels, car ils ne sont que des prétextes pour acquérir des structures linguistiques. Mais ce qui est encore plus frappant c'est la présence des quatre vignettes qui sont supposées présenter la langue étrangère en situation d'usage. Ces quatre vignettes ne concernent que le dialogue 1. Nous savons en effet que des manuels comme *Voix et Images de France* ou *De Vive Voix* utilisaient des supports visuels (films fixes) pour aider les apprenants à comprendre une situation de communication (même si celle-ci restait faiblement contextualisée). On se souviendra cependant des critiques qui avaient été formulées à l'égard de ces images : peu lisibles, sujettes à de multiples interprétations, représentation schématique du langage en situation, etc.

Si l'on tente de comprendre ces quatre vignettes indépendamment du dialogue, nous constatons qu'elles possèdent les mêmes défauts que les images qui accompagnaient les manuels SGAV. Parallèlement, l'utilisation des vignettes associées à des dialogues de ce type en dit long sur les influences méthodologiques que nous pouvons qualifier sans le moindre doute de structurales globales audio-visuelles (les vignettes jouant ici le rôle des films fixes)²⁴⁸ (Ma, 1992a : 74).

Immédiatement après les dialogues, intervient un encart intitulé *comptons* (Ma, 1992a : 75). Nous n'avons pas d'explication sur la présence d'un tel document, mais nous pouvons simplement remarquer que ce type d'encart intervient dans quasiment toutes les leçons du tome 1. Il nous semble être un ajout non justifié par rapport à une situation de communication, car aucun chiffre n'apparaît dans les dialogues de la leçon 7 (et rarement d'ailleurs dans les autres leçons). Savoir compter en français ferait donc partie des savoir-faire de base transversaux ?

Vient ensuite la liste de vocabulaire qui reprend la quasi totalité des mots des deux dialogues (Ma, 1992a : 75-76). Nous constatons que cette liste comporte les mots en français issus des dialogues (quasiment tous les mots des dialogues), mais également une traduction en chinois. Ce principe va complètement à l'encontre de la méthodologie SGAV qui semblait pourtant être le principe adopté pour les dialogues, car « l'accès au sens [...] ne se fait pas par la traduction du maître, mais à partir de la situation visualisée » (Besse, 1985 : 40). Ainsi, entre la présentation des dialogues et celle du lexique, nous avons deux principes méthodologiques opposés et ce en quelques pages à peine. Nous avons également remarqué que les listes de vocabulaire reprennent les listes consignées dans les programmes. Nous pouvons donc en conclure que les textes ne sont que des prétextes pour acquérir du vocabulaire et que l'unité de base de la langue est le mot et non les discours.

Un petit encart intitulé *sons et orthographe* traite ensuite le point de phonétique annoncé dans la table des matières. Il est immédiatement suivi des règles de phonétique (*comment prononcer*) présentées selon une méthode

²⁴⁸ Toutefois, ces vignettes ne sont utilisées que dans le tome 1.

articulatoire : des schémas en coupe des sons [ɔ] et [o] sont accompagnés d'une explication en chinois. Viennent ensuite des exercices d'application qui ne semblent pas être proposés en toute logique avec l'opposition [ɔ] / [o] puisque les paires minimales travaillées pour l'acquisition des phonèmes sont : [u] / [o], [oe] / [o], [ø] / [o], [o] / [ɔ] et enfin, [o] présenté de manière isolée ainsi que [ɔ] également présenté de manière isolée (Ma, 1992a : 77-78).

Vient ensuite un encart intitulé *règles de prononciation* qui traite de plusieurs points en même temps dont, il faut avouer, la logique n'est pas transparente au premier abord (Ma, 1992a : 79). Ces différents points de phonétique sont en réalité issus des deux dialogues, car en plus des deux objectifs annoncés dans la table des matières (la prononciation de la lettre *y* et de la conjonction *et*), nous trouvons :

- la prononciation du *ph* (ce point fait probablement référence à l'emploi du mot *photo* dans le dialogue 2) ;
- la prononciation du *e* muet (on peut penser au mot *regarde/nt* employé dans les deux dialogues) ;
- la prononciation du *e* suivi de deux *m* ou deux *n* (comme dans le mot *femme* utilisé dans le dialogue 1).

Les concepteurs ont donc un réel souci d'exhaustivité en matière de connaissances linguistiques. D'ailleurs, des *notes* suivent cette partie. Ce sont en réalité des points grammaticaux que les concepteurs n'appellent pas comme tels. Pourtant, dans cette leçon, ils y expliquent en chinois le fonctionnement des adjectifs démonstratifs qui n'apparaissent à aucun moment dans les deux dialogues (Ma, 1992a : 80). Nous voyons que, derrière une façade implicite (on fait de la grammaire sans le dire), les concepteurs ont une démarche tout à fait traditionnelle. L'explication est en effet donnée en langue cible et suivie de quelques exemples eux-mêmes traduits.

Dans cette leçon, apparaît une autre note sur la manière de couper les mots à l'écrit (c'est-à-dire en respectant les syllabes d'un mot). Quelle est la raison d'être de cette note ? Est-ce parce que le système graphique du français et du chinois

sont fondamentalement différents ?²⁴⁹ Elle semble être un ajout placé dans la leçon 7 un peu par hasard (Ma, 1992a : 80-81).

Le premier point de grammaire nommé comme tel apparaît ici, dans la leçon 7 du tome 1. Il nous a donc semblé intéressant de nous attarder un moment sur cette partie. La grammaire porte sur deux points grammaticaux : les pronoms sujets et les articles définis et indéfinis (Ma, 1992a : 81) :

Les pronoms personnels sujets ne posent pas trop de problèmes pour les apprenants chinois, car ils existent également dans leur langue maternelle²⁵⁰. Les concepteurs expliquent qu'il existe trois personnes qui peuvent être au masculin ou au féminin. Ils proposent ensuite un tableau récapitulatif qui n'est pas classé selon l'ordre dans lequel nous avons, en France, l'habitude de le présenter (je, tu, il/elle, nous, vous, ils/elles). Nous traduisons ci-dessous ce tableau afin qu'il soit plus clair :

FIGURE 41 : GRAMMAIRE (LES PRONOMS SUJETS) – LEÇON 7 DU MANUEL LE FRANÇAIS, TOME 1

	Les pronoms personnels sujets	
La première personne	je	nous
La deuxième personne	tu	vous
La troisième personne	il	ils
	elle	elles

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 1*, Pékin : FLTRP, 1992.

Dans les colonnes de gauche sont donc placés les pronoms personnels sujets singuliers et dans la colonne de droite les pronoms personnels sujets pluriels. Si la démarche peut dérouter, car elle propose un classement inhabituel, elle n'en demeure pas moins traditionnelle dans le sens où elle présente la règle en utilisant la méthode grammaire-traduction.

²⁴⁹ Pourtant, les étudiants de français ont tous appris l'anglais dans le secondaire et sont donc familiarisés avec l'écriture alphabétique.

²⁵⁰ Seule différence notable : le chinois possède un pronom, 它, qui sert à désigner les objets et les animaux. Il possède la même valeur que le *it* anglais.

Le second point abordé dans cette partie de grammaire concerne les articles définis et indéfinis. Ce point grammatical pose problème pour les apprenants chinois qui n'en possèdent pas dans leur langue maternelle²⁵¹. Le texte de la leçon de grammaire nous dit d'abord qu'en français, les noms possèdent des articles qui peuvent varier en genre (masculin ou féminin) et en nombre (singulier ou pluriel). Cette courte explication est suivie d'un tableau présentant les articles et d'un exemple en français/chinois (Ma, 1992a : 81-82). Si la démarche semble bien traditionnelle, nous pouvons être pour le coup étonnée que ce point grammatical (qui pose problème même tard dans l'apprentissage), ne soit pas plus développé.

Enfin, à la suite de la grammaire, des exercices d'application sont proposés. Cela nous rappelle que nous sommes bien dans une démarche déductive (Ma, 1992a : 82-84). Les consignes des exercices sont traduites en chinois, voire directement données en chinois. Les deux premiers exercices sont des exercices de phonétique (imitation des dialogues et travail sur la prosodie comportant également des erreurs). Les exercices 3 et 4 portent sur le pluriel des noms et les articles indéfinis (rien n'est proposé en revanche sur les articles définis dont la règle vient d'être énoncée). L'exercice 5 propose d'écrire en toutes lettres des chiffres. L'exercice 6 propose de trouver les questions en fonction de réponses qui sont données. L'exercice 7 est un exercice de syllabation des mots proposés. Quant à l'exercice 8, il s'agit de commenter des vignettes du même type que celles proposées dans le dialogue 1.

1.2.2.2. Quelles conclusions tirer de cette seconde analyse ?

Il est à présent possible de présenter l'analyse réalisée à partir de la seconde grille (cf. Annexe Z) pour obtenir une vision plus synthétique du modèle didactique de référence des concepteurs que nous avons supposé traditionnel.

²⁵¹ Le chinois est une langue qui fonctionne avec des spécificatifs (c'est-à-dire des mots qui représentent des classes d'objets). Par exemple, le spécificatif 支 est employé pour désigner les objets long en forme de bâtonnet (exemple : 一支笔 – un stylo). On le voit, ces mots ne sont pas des équivalents des articles français.

1.2.2.2.1. Le degré d'intégration didactique

Paradoxalement, l'intégration didactique est faible bien que les supports ne soient pas très variés (monotonie). Le point de départ est un support oral (en réalité un écrit oralisé) accompagné d'une liste de vocabulaire extraite des dialogues et traduite en chinois. La leçon de grammaire, qui suit l'ordre d'une grammaire normative, n'est pas nécessairement en relation avec les dialogues étudiés. Les exercices structuraux, qui sont des activités purement mécaniques, ne portent pas entièrement sur les structures étudiées dans les dialogues, mais visent plutôt à renforcer des points linguistiques. Les points de civilisation en revanche, portent plus volontiers sur le thème des textes étudiés.

La question de l'intégration didactique est donc une épineuse question dans le cas des manuels chinois, car ce degré ne correspond pas aux manuels éclectiques que nous connaissons (*Studio, Connexion, Alter ego, etc.*). En même temps, toutes les activités ne sont pas réalisées autour d'un seul et unique support puisqu'il existe des activités qui ne se rattachent à rien de particulier (les règles d'écriture, la grammaire réalisée totalement hors contexte, etc.).

Nous situerions donc l'ensemble pédagogique *Le Français* plutôt du côté de l'éclectisme, bien qu'il ne s'agisse pas d'un éclectisme raisonné.

1.2.2.2.2. L'organisation du noyau dur méthodologique

Au cours de l'analyse, nous avons pu constater l'importance du recours à la méthode grammaire-traduction même dans des séquences didactiques qui auraient, en principe, dû exclure cette méthode (première partie du tome1). Nous avons également souligné l'importance de la méthode écrite en montrant que les supports de départ sont plutôt des écrits oralisés dont la transcription est par ailleurs fournie dans les livres de l'élève.

L'approche des textes est réalisée selon une méthode analytique, car l'apprenant est invité à prélever des informations qui ne se situent pas au plan de la cohérence et/ou de la cohésion du texte, mais plutôt de la phrase et ne vont jamais au-delà. Les points linguistiques sont abordés selon une méthode déductive

et applicatrice (les règles sont données et des exercices suivent ces règles) avec un recours massif à la traduction et donc à la méthode indirecte.

En revanche, l'oral est abordé selon une méthode plutôt imitative et répétitive. Pour le moment nous ne pouvons pas dire si la méthode transmissive est utilisée, car cela se vérifiera plutôt dans les classes. Il y a en revanche de fortes raisons de penser, que la méthode transmissive fasse également partie des méthodes employées dans les classes.

Nous pensons donc que le noyau dur méthodologique est articulé autour des méthodes principalement issues de la méthodologie traditionnelle.

1.2.2.2.3. La durée approximative de l'unité didactique

Les séquences excèdent largement le cadre horaire puisqu'elles ont été prévues pour se dérouler sur une semaine. Elles sont cependant calibrées d'après un emploi du temps scolaire et relativement traditionnel bien que ces séquences soient très longues.

1.2.2.2.4. La nature des activités

Les quatre compétences sont traitées de manière déséquilibrée, l'écrit arrivant largement en tête des autres compétences. La traduction est par ailleurs une activité proposée dès le tome 1 de l'ensemble pédagogique (pour vérifier l'acquisition du vocabulaire). Les besoins des apprenants ne semblent pas pris en compte. Nous sommes donc, là encore, plutôt dans une méthodologie d'influence traditionnelle.

1.2.2.2.5. L'approche grammaticale

L'enseignement de la grammaire s'effectue via une grammaire traditionnelle et normative. L'approche retenue pour l'enseignement est de type déductif et explicite à partir de la leçon 11 du tome 1. Toutefois, nous trouvons de nombreux exercices structuraux dont il est important de comprendre la place. Ces exercices

structuraux sont rangés dans la partie *exercices oraux* des leçons et non dans la partie *grammaire*. Ainsi, nous pensons que la référence au structuralisme ne s'applique pas directement à l'apprentissage de la grammaire, mais à l'acquisition d'une compétence orale. On se rappellera d'ailleurs la conception mécaniste de la langue mise en avant par les concepteurs dans les programmes : rien d'étonnant alors à ce que l'entraînement oral passe par la répétition de structures vides de sens. Malgré la présence importante d'exercices structuraux, nous sommes tout de même dans une démarche grammaticale traditionnelle.

1.2.2.2.6. L'enseignement/apprentissage du lexique

Issu des textes sélectionnés, le lexique n'est pas regroupé par thème et n'offre aucune progression. Il se présente sous forme de listes particulièrement exhaustives et traduites en chinois. Nous sommes clairement dans une approche traditionnelle de l'E/A du lexique.

1.2.2.2.7. La place de la langue maternelle

La langue maternelle est très importante : les consignes sont données en chinois au moins pendant tout le premier semestre (tome 1), le vocabulaire est traduit, la grammaire et les notes sont en chinois, les textes de civilisation sont majoritairement écrits en langue maternelle (sauf dans le tome 4) et l'exercice de traduction est massivement proposé aux apprenants. Quant à son emploi par l'enseignant, les observations de classe nous le diront. Cela est donc une caractéristique fondamentale de la méthodologie traditionnelle.

1.2.2.2.8. L'enseignement de la culture

Plusieurs plans se mélangent dans l'E/A de la civilisation. La culture cultivée et la culture quotidienne coexistent bien que les documents soient très rarement authentiques. Il est donc difficile de situer l'E/A de la culture par rapport à une méthodologie particulière.

1.2.2.2.9. Les compétences développées chez l'apprenant

Au vue des activités proposées et des démarches d'enseignement choisies par les concepteurs, il semble peu probable que l'on cherche à mettre en œuvre des stratégies pour agir en société. Le but est bien plutôt d'apprendre à traduire (c'est d'ailleurs l'un des objectifs énoncés dans les programmes) et de développer des facultés intellectuelles (mémorisation de liste de vocabulaire, de règles, de conjugaison). Cette caractéristique appartient également à un courant visiblement très traditionnel.

Grâce à cette analyse, nous voyons que malgré un éclectisme profond de l'ensemble pédagogique (qui n'est visiblement pas le résultat de choix raisonnés), il ressort clairement que l'ensemble pédagogique *Le Français* est construit sur un fond traditionnel malgré des influences structurales en début d'apprentissage.

☞ *H1.2 est donc corroborée en ce qui concerne les manuels*

Conclusion provisoire : H1 est corroborée en ce qui concerne les manuels utilisés à l'université chinoise.

1.3. Conclusion du test de H1

H1 ayant été corroborée pour les programmes et pour les manuels, nous pouvons donc dire que :

Conclusion : H1 est corroborée

Nous avons donc analysé les manuels utilisés pour les deux premières années d'apprentissage du français à l'université en soulignant les tensions qui traversent l'ensemble pédagogique, ensemble qui a tendance, plus la difficulté avance, à adopter une approche méthodologique d'influence traditionnelle. Toutefois, il n'existe pas de manuels prévus et préconisés pour les troisième et quatrième années, mais nous pouvons supposer que, si ce cycle

d'approfondissement est orienté vers l'acquisition de compétences de traducteur (MCEN : 1997), les manuels utilisés seront également d'influence traditionnelle.

2. Les résultats de l'observation directe

Programmes et manuels semblent montrer une volonté d'intégration des méthodologies constituées en Occident sans pour autant y parvenir totalement. Nous avons en effet remarqué que derrière ces tentatives de récupération de discours didactiquement corrects, la méthodologie traditionnelle apparaît clairement comme étant la méthodologie des concepteurs, celle à laquelle ils font référence peut être de manière plus ou moins consciente.

Il s'agit à présent de savoir de quelle manière ces discours et matériaux didactiques sont appropriés et réinterprétés par les enseignants dans leurs classes. Grâce aux observations de classe, nous espérons pouvoir préciser davantage les modèles didactiques intériorisés des enseignants pour pénétrer plus en profondeur dans la culture d'E/A du FLE à l'université chinoise et vérifier l'impact de la formation continue sur les pratiques de classe des enseignants.

2.1. Rappel de la démarche d'analyse

H2 entend vérifier, grâce à l'observation directe, d'une part que :

(H2.1)

- l'absence de formation initiale en DLC engendre des pratiques de classe qui se réfèrent à un modèle didactique traditionnel

et d'autre part qu' :

(H2.2)

- un dispositif de formation continue centré uniquement sur l'acquisition d'une nouvelle cohérence méthodologique est susceptible d'engendrer des effets d'hysteresis pédagogique.

2.2. Les observations de classe

Les observations de classe réalisées avant les formations (22 observations effectuées sur les sites de Pékin, Chengdu et Wuhan par trois observateurs différents), permettront de tester H2.1 tandis que les observations de classe réalisées après une expérience significative de formation (au total neuf ²⁵² observations de classe réalisées sur le site de Pékin par nous-même uniquement) permettront de tester H2.2.

2.2.1. Les observations de classes réalisées avant le début des formations

2.2.1.1. Les aspects matériels

2.2.1.1.1. Les manuels utilisés

Sur les 22 classes observées, 10 enseignants utilisent l'ensemble pédagogique *Le Français* (dont une enseignante qui l'utilise conjointement avec *le Nouveau sans frontières*). Ces enseignants travaillent majoritairement dans la circonscription de Pékin. Quatre enseignants utilisent le *Nouveau sans frontières* (dont une enseignante qui l'utilise conjointement avec *Le Français*) et exercent plutôt dans la circonscription de Wuhan. Six enseignants ont choisi de travailler avec *Reflets*. Ils travaillent principalement dans la circonscription de Chengdu. Enfin, une enseignante de Pékin utilise *Café crème* et deux enseignants ont utilisés, lors des observations, des documents visiblement fabriqués de source inconnue.

Comme nous le savons, les cours de français à l'université sont scindés en différents domaines afin de répondre aux contraintes universitaires²⁵³ : cours d'oral, cours de grammaire, cours audiovisuel, cours de littérature, etc. Il est en

²⁵² Dont cinq observations réalisées dans les classes des enseignants issus du groupe A et quatre observations réalisées dans les classes des enseignants du groupe B).

²⁵³ Cet aspect est relativement fréquent, y compris en France où les langues étrangères, à l'université, sont enseignées selon un découpage quasiment identique (grammaire, civilisation, littérature, etc.).

revanche intéressant de souligner que les enseignants utilisent plus volontiers les manuels édités en France pour le cours d'oral et les manuels édités en Chine pour les cours de grammaire ou de vocabulaire. Nous pensons avoir affaire ici à un stéréotype relativement commun dans la communauté des enseignants de français en Chine, à savoir que les manuels français ne peuvent permettre de faire que de l'oral parce qu'ils sont pauvres en grammaire, alors que les manuels chinois, très riches en grammaire explicite, conviennent aux exigences d'un cours dont les objectifs sont purement linguistiques²⁵⁴.

Toutefois, l'utilisation de ces deux manuels ne modifie pas les contenus abordés par les enseignants qui restent, que l'on fasse un cours d'oral ou un cours de grammaire, très linguistiques.

2.2.1.1.2. Les salles de classe

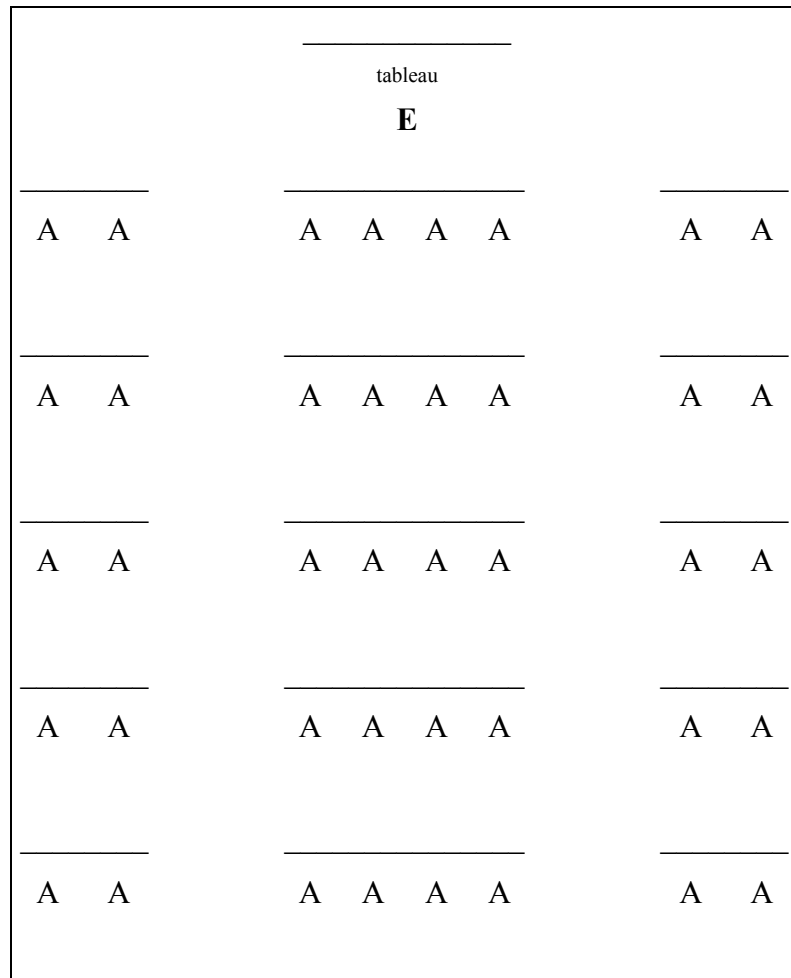
La plupart des établissements chinois sont relativement bien équipés. Outre les traditionnelles salles de classe avec tableau noir, chaque établissement possède des salles multimédia à la pointe de la technologie permettant d'utiliser la vidéo, l'audio et l'informatique (CD-roms et Internet).

Toutefois, la disposition des salles reste très classique. En effet, nombre de salles possèdent un mobilier fixe qui ne permet pas à l'enseignant d'organiser l'espace en fonction de ses besoins pédagogiques. Nous avons cependant visité des classes dont le mobilier est constitué de tables individuelles, mais dans les deux cas, la disposition de la classe est la suivante (le nombre d'apprenants par rangée est variable ; nous donnons ici une description à titre indicatif)²⁵⁵ :

²⁵⁴ Ce point sera d'ailleurs approfondi au cours des entretiens semi-directifs.

²⁵⁵ E = enseignant ; A = apprenant.

FIGURE 42 : DISPOSITION DES SALLES DE CLASSE



L'organisation de l'espace-classe permet de situer les relations des uns par rapport aux autres. Ce type de disposition est qualifié de « frontal » (Bertocchini et Costanzo, 1989 : 23) et implique des relations de type vertical, car « *comment vouloir que des élèves communiquent le dos tourné ? (...) Souvenons-nous : l'estrade, la chaire et ces alignements impeccables d'élèves à la gloire de nos grands-pères, ne convenaient-ils pas parfaitement au discours didactique magistral ?* » (Caré in Bertocchini et Costanzo, 1989 : 24).

L'enseignant, dans ce type de disposition, est le centre, celui qui est totalement maître de la parole et la redistribue à qui bon lui semble. Toute parole passe nécessairement par lui et il y a peu de chances pour que des échanges entre apprenants naissent à moins de modifier la disposition de l'espace en fonction de chaque activité (ce que nous n'avons jamais constaté).

2.2.1.2. Les aspects pédagogiques généraux

2.2.1.2.1. Les objectifs

Sur les 22 observations de classe effectuées, 15 enseignants se sont fixés des objectifs et sept seulement se contentent de suivre le manuel page après page ou les textes choisis. Les objectifs se répartissent de la manière suivante :

FIGURE 43 : REPARTITION DES OBJECTIFS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION

Code ²⁵⁶	L'enseignant a fixé des objectifs qui...				Code	L'enseignant n'a pas fixé d'objectifs...
	...sont clairement définis	...ne sont pas clairement définis	...sont présentés aux apprenants	...ne sont pas présentés aux apprenants		...et se contente de suivre le manuel (Ma) ou le texte (Tx) qu'il a choisi
Pék-A-1-av	X		X		Pék-A-2-av	Ma
Pék-A-3-av	X		X		Pék-A-5-av	Tx
Pék-A-4-av		X	X		Pék-B-1-av	Ma
Pék-A-6-av		X		X	Ch-B-3-av	Ma
Pék-B-2-av	X		X		Ch-B-6-av	Ma
Ch-A-1-av	X		X		Wu-A-2-av	Ma
Ch-A-2-av	X		X		Wu-A-6-av	Ma
Ch-B-1-av	X			X		
Ch-B-2-av	X			X		
Ch-B-4-av	X		X			
Ch-B-5-av		X	X			
Wu-A-1-av	X		X			
Wu-A-3-av	X			X		
Wu-A-4-av	X			X		
Wu-A-5-av		X		X		

Nous avons choisi de distinguer les objectifs étant clairement définis de ceux qui ne le sont pas, puis de distinguer les objectifs qui sont présentés aux apprenants et ceux qui ne le sont pas. Ainsi, des objectifs peuvent être clairement

²⁵⁶ Codage des observations : Pék = site de Pékin ; Ch = site de Chengdu ; Wu = site de Wuhan + A pour groupe A ou B pour groupe B + numérotation désignant la chronologie des observations réalisées + av = avant l'engagement dans le PPFC ou ap = après une expérience consécutive de formation dans le PPFC. Par exemple, Pék-A-2-av désigne la deuxième observation de classe réalisée dans le groupe A avant la formation.

définis, car l'observateur est en mesure de les repérer et de savoir où va l'enseignant sans pour autant être présentés aux apprenants et inversement.

Dans le cas où l'enseignant ne détermine aucun objectif, il se cantonne à annoncer la leçon du jour, par exemple : « Aujourd'hui, nous allons étudier le texte page 48 ». Dans ce cas, les objectifs sont donc purement quantitatifs, car ils se résument à un nombre de pages à finir.

A partir des 15 enseignants ayant définis des objectifs plus ou moins clairement, nous proposons un second classement en fonction de la nature de ces objectifs. Nous avons choisi de les répartir en objectifs linguistiques, communicatifs et culturels :

FIGURE 44 : TYPOLOGIE DES OBJECTIFS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION

Code	Objectif linguistique	Objectif communicatif	Objectif culturel
Pék-A-1-av	X	X	
Pék-A-3-av	X	X	X
Pék-A-4-av	X		X
Pék-A-6-av	X	X	
Pék-B-2-av		X	
Ch-A-1-av	X	X	
Ch-A-2-av	X	X	
Ch-B-1-av	X	X	
Ch-B-2-av	X	X	
Ch-B-4-av	X	X	
Ch-B-5-av		X	
Wu-A-1-av	X	X	X
Wu-A-3-av	X	X	
Wu-A-4-av	X	X	
Wu-A-5-av		X	X

Dans ce second tableau, nous pouvons voir que la grande absente de l'enseignement est la culture, car seulement cinq enseignants introduisent des points culturels tous induits par les situations proposées dans les dialogues. Objectifs communicatifs et objectifs linguistiques sont équilibrés, ce qui semble être un très bon point.

2.2.1.2.2. Les tâches

Afin de voir de quelle manière sont mis en œuvre les objectifs annoncés, nous proposons une brève description des tâches. Une tâche implique l'action effective de l'apprenant et pas seulement une simple réponse aux sollicitations de l'enseignant. La notion de tâche est issue de la recherche anglo-saxonne, mais le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) place cette notion au cœur des apprentissages. Un E/A par tâches permet à l'apprenant de réellement construire son propre savoir (méthode active). Il nous a donc semblé intéressant d'étudier ce point, car dans le cas où nous serions dans une démarche purement traditionnelle, l'apprenant ne serait pas ou peu sollicité l'apprentissage étant conçu comme une réception des connaissances que l'enseignant lui transmet (méthode transmissive).

Toutefois, la notion de tâche peut concerner des activités très simples ou au contraire très complexes. Nous considérerons, dans notre cas, qu'il y a tâche à partir du moment où l'apprenant est mis en situation de recherche, de réflexion, de production, de compréhension active, mais pas par exemple, lorsqu'on lui demande de lire/répéter un texte, réciter une leçon ou faire une batterie d'exercices structuraux (attitude relativement passive).

La conception d'une tâche est une entreprise complexe, car elle « *implique la prise en compte de six paramètres : les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, le dispositif [et] le résultat de la tâche.* » Une tâche doit donc permettre de susciter des interactions langagières riches (Cuq, 2003 : 234). Nous proposons de lister ci-dessous les tâches identifiées dans les observations :

FIGURE 45 : TYPES DE TACHES DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION

Code	Mise en œuvre de l'objectif linguistique	Mise en œuvre de l'objectif communicatif	Mise en œuvre de l'objectif culturel
Pék-A-1-av	Ø	- Une production orale est donnée, mais elle a été préparée à la maison et fait référence à la leçon précédente.	
Pék-A-3-av	Ø	Ø	- Citer des noms de monuments historiques en France et en Chine.
Pék-A-4-av	Ø		- Expliquer à l'oral le monument que l'on visiterait si l'on allait à Paris et justifier son choix.
Pék-A-6-av	Ø	- Répondre aux questions de compréhension globale (documents sonores). - Associez des éléments pour aller vers une compréhension plus fine des documents. - Réaliser un jeu de rôles qui correspond à l'acte de parole étudié.	
Pék-B-2-av		- A partir d'un document écrit (qui n'a pas fait l'objet d'une compréhension écrite), les apprenants doivent composer et jouer un dialogue sur le modèle du texte proposé en petits groupes. - Pendant les productions orales d'un groupe, les autres doivent prendre des notes pour corriger leurs camarades.	
Ch-A-1-av	- Les apprenants doivent montrer qu'ils ont compris la liste de vocabulaire en français en les utilisant dans des phrase.	- Faire des hypothèses sur le lieu de l'action (document sonore). - Répondre aux questions de compréhension globale posées par l'enseignante. - Après les phases de compréhension globale et fine, les apprenants doivent dessiner un plan du lieu dont il est question (ici une maison). - A partir d'un plan de maison, décrire ce lieu en utilisant les mots de la localisation.	
Ch-A-2-av	Ø	- Présenter la journée type d'un étudiant à l'oral.	

Ch-B-1-av	Ø	- Présenter un appartement à partir d'un plan (le vocabulaire a été donné par l'enseignant au début de l'activité).	
Ch-B-2-av	- A partir d'un document amorce, faire des hypothèses sur les adjectifs numéraux. - Formuler la règle en chinois (apprenants débutants).	- Relever des indices en complétant une grille d'écoute (puis synthèse effectuée par l'enseignante au tableau). - Préparer un jeu de rôles pour chercher un appartement.	
Ch-B-4-av	- Découvrir le vocabulaire de la famille en jouant au jeu des devinettes. - Découvrir le vocabulaire pour décrire une personne en associant des mots à des parties du corps (mannequin en papier).	- Faire des hypothèses sur la personne décrite par l'enseignant. - Décrire une personne de son choix à l'oral sous forme de devinette.	
Ch-B-5-av		- Donner les énoncés qui correspondent à un acte de parole (demander / refuser).	
Wu-A-1-av	Ø	- Repérer les différents éléments d'une lettre informelle (mais pas de compréhension du document). - Réemployer des expressions et mots cherchés à la maison dans un jeu de rôles.	Ø
Wu-A-3-av	Ø	- Répondre aux questions de compréhension globale (document sonore) - Décrire des images.	
Wu-A-4-av	- Donner le nom des pays limitrophes à la France. - Réfléchir sur la langue.	- Répondre aux questions de compréhension globale (document sonore). - Présenter une personne (nom, profession, nationalité). - Se présenter individuellement et présenter son binôme (nom, profession, nationalité); le reste du groupe doit prendre des notes pendant les productions.	
Wu-A-5-av		- Répondre aux questions de compréhension globale (document sonore) - Réemploi sous forme de production orale en petits groupes.	Ø

A la lecture de ce tableau, nous constatons que les objectifs ne se traduisent pas tous par des tâches. Sur 12 enseignants ayant fixé des objectifs linguistiques, nous constatons que huit d'entre eux ne mettent pas les apprenants en situation active. Dans ce cas, l'objectif est totalement pris en charge par l'enseignant qui monopolise la parole, donne les règles, explique tout (au besoin en chinois) et ne permet pas aux apprenants de découvrir la langue. Les seules sollicitations notées sont du type : « Vous avez compris ? », question redoutable, car tout le monde répondra positivement même si l'explication demeure obscure. Parfois, l'enseignant achève la phase grammaticale en demandant explicitement de retenir par cœur ce qui vient d'être exposé par lui-même (cf. Pék-A-3-av). Cette attitude renforce son statut de spécialiste de la langue et légitime un enseignement déductif et explicite des faits linguistiques, car dans de telles situations, seul l'enseignant est capable d'énoncer des règles qui ne font pas l'objet d'une découverte avec les apprenants.

12 enseignants ont fixé des objectifs communicatifs²⁵⁷. Toutefois, la mise en œuvre de ces objectifs communicatifs fonctionnent plutôt bien lorsque l'enseignant réalise une compréhension de documents (oraux ou écrits), mais relativement moins bien lorsqu'il s'agit d'effectuer une production orale ou écrite et donc de réinvestir la langue (cf. Ch-A-1-av ou encore Ch-B-2-av). Comment en effet réemployer des structures qui ont été totalement données et expliquées par l'enseignant ? Comment l'apprenant peut-il s'approprier des faits linguistiques complexes et les réinvestir dans des situations concrètes s'il n'a pas mis un minimum la main à la pâte ? Notons que cette attitude semble assez proche des programmes qui préconisent un apprentissage exhaustif des points linguistiques puis une application à l'oral ou à l'écrit qui se passe un peu comme par magie. Or, qui, à part l'enseignant, connaît les règles de grammaire ? Le rôle de l'enseignant semble donc être très central et relativement traditionnel.

Quant aux tâches qui correspondent aux objectifs culturels, elles sont très simples et finalement peu culturelles, car « Citer des noms de monuments historiques en France et en Chine » relève des connaissances générales et

²⁵⁷ Dans le cours, Pék-A-1-av il y avait bien un objectif communicatif que nous ne préférons pas comptabiliser ici car cet objectif était l'aboutissement de la leçon précédente.

« Expliquer à l’oral le monument que l’on visiterait si l’on allait à Paris et justifier » peut tout à fait relever d’un objectif communicatif qui serait « justifier un choix, argumenter »²⁵⁸.

Ainsi, nous pensons que les tâches en restent à un stade très embryonnaire bien que certains enseignants expérimentent cette manière d’enseigner. Par ailleurs, les tâches sont très ponctuelles à savoir que l’apprenant n’est finalement que peu sollicité dans un même cours. Un bémol cependant : les enseignants de Wuhan mettent plus volontiers en œuvre des tâches complexes par rapport aux enseignants de Pékin ou Chengdu. Nous pensons que cela est dû à la présence sur le terrain d’une conseillère pédagogique de l’Ambassade de France en Chine qui est chargée depuis de nombreuses années de former les enseignants de trois provinces uniquement. La circonscription de Pékin, qui incluait toujours la ville de Chengdu au moment des observations réalisées avant les formations, compte une vingtaine de provinces et une seule conseillère pédagogique (nous-même et avant nous d’autres dans la même situation). Il n’est par conséquent pas possible d’avoir le même type d’actions ni la même portée²⁵⁹.

2.2.1.2.3. Les actes pédagogiques

Nous avons calqué l’expression *actes pédagogiques* sur celle d’actes de parole. Cette expression représente tout ce que fait l’enseignant avec la parole pour déployer une stratégie d’E/A. Nous avons déterminé sept actes pédagogiques fondamentaux que l’enseignant est susceptible de réaliser dans une classe de FLE : sensibiliser, identifier, classer, comparer conceptualiser, fixer, contextualiser²⁶⁰. Nous proposons ci-dessous panorama complet des 22 observations de classe réalisées²⁶¹ :

²⁵⁸ Toutefois, ce cours était un cours de niveau débutant-intermédiaire (second semestre de cours). Les apprenants n’avaient donc pas les outils linguistiques pour se lancer dans un tel type discours. Nous pensons donc qu’il s’agissait, pour l’enseignant, d’un objectif culturel.

²⁵⁹ Cette situation devrait être régularisée prochainement puisqu’une Attachée a été nommée en septembre 2007. Elle sera chargée, avec l’aide d’un chargé de mission, de développer l’offre de formation dans la circonscription de Chengdu.

²⁶⁰ Mais il y en a beaucoup d’autres. Toutefois, il est impossible d’être exhaustif.

²⁶¹ Pour chaque moment de classe, nous avons indiqué les actes pédagogiques correspondant.

FIGURE 46 : ACTES PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNANT DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION

Code	Type d'activité	sensibiliser	identifier	classer	comparer	conceptualiser	fixer	contextualiser
Pék-A-1-av	grammaire		X				X	
	vocabulaire	X	X					X
	conjugaison				X	X	X	
	CO		X					
	PO						X	X
Pék-A-2-av	CE		X					
	PO							X
Pék-A-3-av	grammaire	X	X			X	X	
	conjugaison	X	X			X	X	
	CE / civilisation	X	X					X
Pék-A-4-av	CE		X					
	grammaire		X					
	civilisation	X						X
Pék-A-5-av	CE	X	X		X			X
Pék-A-6-av	CO	X	X	X				
	PO							X
Pék-B-1-av	phonétique		X				X	
	vocabulaire						X	
	CE		X					
Pék-B-2-av	CO		X					
	PO							X
Ch-A-1-av	vocabulaire						X	X
	CO	X	X					
	PE						X	X
Ch-A-2-av	conjugaison		X				X	
	PO							X
Ch-B-1-av	grammaire						X	
	PO		X				X	X
Ch-B-2-av	grammaire	X	X		X	X		
	CO		X	X				X
	PO						X	X
	PE		X					
Ch-B-3-av	CO		X					
	grammaire	X						
	dictée						X	
Ch-B-4-av	grammaire						X	
	vocabulaire		X	X			X	X
Ch-B-5-av	PO							X
Ch-B-6-av	CO	X	X	X				
	grammaire						X	

Wu-A-1-av	CE	X	X		X	X		X
Wu-A-2-av	CE	X	X					
	grammaire		X			X	X	X
Wu-A-3-av	CO	X	X	X		X		
	PO						X	
Wu-A-4-av	CO	X	X	X		X		
	PO						X	X
Wu-A-5-av	CO	X	X					
	PO						X	X
Wu-A-6-av	CO	X	X					
Total	Toutes activités confondues	17	30	6	4	8	21	20

Grâce à ce décompte des actes pédagogiques, certaines manières d’agir dans la classe commencent à apparaître : cela permet de discerner davantage le rôle de l’enseignant dans une classe de FLE à l’université. Dans l’ensemble, les deux actes pédagogiques les plus réalisés sont ceux d’identifier et de fixer. Nous pouvons cependant remarquer que l’identification est principalement réalisée par l’enseignant qui explique les textes de manière très linéaire²⁶² sauf pour les enseignants de Wuhan qui semblent avoir acquis certains principes de l’approche globale des documents. Lorsque la fixation est effectuée au moyen d’une production orale ou écrite (Ch-A-1-av, Ch-B-2-av, Wu-A-3-av, Wu-A-4-av, Wu-A-5-av), celle-ci suit une phase de compréhension globale qui est généralement bien menée : l’enseignant propose dans ce cas une compréhension globale comportant les grandes questions classiques : Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Pourquoi ? etc. Cette phase est généralement suivie d’une compréhension finalisée dont l’objectif est d’extraire un corpus pour aller vers les formes linguistiques.

Une telle approche des documents oraux ou écrits permet de comprendre puis de fixer la structure de formes discursives plutôt que de fixer des acquis linguistiques hors contexte. Les enseignants qui opèrent ainsi sont des enseignants un peu particuliers puisque finalement, seul l’enseignant dont le cours a été codé Pék-A-1-av n’avait jamais fait de formation. En effet, après un bref recoupement d’informations, il s’est avéré qu’il existe dans l’université de Ch-A-1-av, un

²⁶² Tous les aspects qui concernent le déroulement concret des activités sera repris dans la partie *aspects pédagogiques spécifiques*.

partenariat avec une université proposant un Diplôme Universitaire de Français Langue Étrangère (DUFLE). Nous ne savons pas si cet enseignant a bénéficié de la préparation au DUFLE, mais nous pensons qu'il s'agit d'une hypothèse probable. Quant à Wu-A-3-av, Wu-A-4-av et Wu-A-5-av, la présence sur le terrain d'une conseillère pédagogique a probablement dû aider beaucoup les enseignants.

Il est donc beaucoup plus intéressant de regarder la manière dont les autres organisent leurs tâches et principalement les tâches comportant l'apprentissage de faits linguistiques (grammaire, linguistique, phonétique). Nous remarquons que dans ce cas, les enseignants réalisent les actes pédagogiques suivants de manière souvent déséquilibrée : identification – conceptualisation – fixation – contextualisation. La majorité des enseignants (11 activités au total) proposent une identification généralement prise en charge par lui-même, puis une fixation (13 activités) sous forme d'exercices très répétitifs. La conceptualisation ne concerne que cinq activités et se révèle très minimale (elle s'effectue parfois autour d'exemples fournis par l'enseignant ; des exemples complètement décontextualisés qui ne permettent pas d'effectuer une véritable conceptualisation de la langue. C'est par exemple le cas du cours Pék-A-1-av). La même remarque s'applique à la contextualisation qui consiste à employer, un mot de vocabulaire dans une phrase.

Nous voyons donc que les cours de français ne sont pas de vrais cours communicatifs en dépit d'objectifs plutôt communicatifs. Toutefois, certains enseignants expérimentent des techniques de classe nouvelles. Nous allons donc à présent nous attacher aux aspects pédagogiques spécifiques, c'est-à-dire non plus les types de tâches, mais la manière dont se déroule concrètement le cours pour glisser petit à petit vers les attitudes de chacun dans la classe de FLE à l'université.

2.2.1.3. Les aspects pédagogiques spécifiques

2.2.1.3.1. Un exemple de cours

Afin d'aborder les aspects pédagogiques spécifiques, nous avons choisi de nous focaliser sur un cours en particulier pour déceler les stratégies pédagogiques

des enseignants n'ayant jamais eu de contact avec une quelconque formation. Nous avons donc sélectionné le cours codé Pék-B-1-av, car l'enseignante n'avait jamais eu, au moment où nous l'avons observée, reçu de formation (dans le cadre du PFFC, d'un séminaire organisé par l'Ambassade de France en Chine ou d'un éventuel partenariat universitaire). Il s'agit d'une enseignante ayant débuté dans la fonction environ six mois auparavant et donc très jeune (environ 25 ans). L'observation de ce cours permettra donc de prendre conscience des répertoires didactiques des très jeunes enseignants, répertoires qui se fondent probablement sur des modèles hérités de leur culture éducative.

Le cours Pék-B-1-av est un cours classique comportant deux périodes de 40 minutes environ (avec une petite pause au milieu des deux périodes). La classe comprend 29 étudiants dans une salle où le mobilier est amovible. Elle est cependant très exiguë, ce qui a tendance à coincer l'enseignante derrière son bureau. Elle utilise le manuel *Le Français* tome 1 puisqu'il s'agit d'une classe de grands débutants (1^{er} semestre de cours). Tout au long de la séance, aucun autre support n'a été utilisé.

Dans ce cours, l'enseignante a proposé trois activités aux apprenants : phonétique, vocabulaire et compréhension écrite. Le cours débute par une salutation de l'enseignante en français à laquelle répondent les apprenants :

E : « Comment allez-vous ? »

G²⁶³ : Ca va. »

Nous pouvons donc supposer que les salutations ont été étudiées. A la suite de cet échange très bref, l'enseignante annonce le plan du cours :

E : « Ouvrez votre livre à la page 65²⁶⁴ (en français) » + explication en chinois de la leçon qui va être étudiée²⁶⁵.

²⁶³ G = groupe

²⁶⁴ Il s'agit de la leçon 6 du manuel.

²⁶⁵ Il ne s'agit pas d'objectifs, mais bien du plan de la leçon tel qu'il est annoncé dans le livre.

Le cours proprement dit débute ici. Le premier moment de classe est celui qui prend le plus de temps. On se souviendra en effet que le tome 1 du manuel *Le Français* est très porté sur l'acquisition de la phonétique française dans la partie plus « structurale » de l'ouvrage (chapitres 1 à 10). Ce qui frappe en premier lieu, c'est l'absence totale de progression dans l'acquisition des phonèmes, mais cela est sans doute dû au manuel utilisé par l'enseignante. Les apprenants abordent ainsi les phonèmes dans l'ordre suivant, c'est-à-dire celui du manuel : [ɛ], [ɛ̃], [jɛ̃], [ø], [j], [œ] et [ij].

Le manuel propose une liste de mots pour l'apprentissage de ces phonèmes (Ma, 1992a : 65-66) :

FIGURE 47 : OBSERVATION DE CLASSE - PHONETIQUE

EXERCICES DE PHONETIQUE 语音练习			
[ɛ-ɛ̃]	laid – laid ma – main paix – pais c'est – sein lais – lais tôt – tot fait – fait	certains – certains vin – vein sein – sein faim – fre main – main tant – tant fain – fain	
[ɛ]	lin vin fin pain meun jardin Pékin	tablet simple épisode épave limbu lague légende	geler main sein faim dents sein vain racine trou kennel
[ɛ̃]	mince long	craindre éponge simple	quinze tablet tablet sainte
[jɛ]	lien vient	rien chien rien	sein vendent quand
[œ]	deux sural vers	ruix eux émeute	fin jeux heureux heureuse
[j]	hier pierre fièvre maître maître maître	paiffe taille maître maître travail travail	seul soudier otage travail
[œ-a]	heure – eux seur – eux beud – beuds		pêcheur – pêcheur sieur – sieur saurer – saurer
[ɛ]	bille pille	feuille onille	cille belle Bouille
[ij]	billet excuser ciller	millet crier bibliothèque	piller pillage polluer

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 1*, Pékin : FLTRP, 1992.

La démarche proposée par l'enseignante pour l'acquisition des phonèmes consiste à lire chaque mots deux fois. Puis, le groupe en entier répète à haute voix en imitant l'enseignante. L'enseignante ne peut ainsi vérifier la bonne prononciation, car la répétition en grand groupe a tendance à masquer les erreurs et à créer un certain brouhaha.

Après la lecture de chaque liste de mots proposés pour les différents phonèmes, l'enseignante prend le temps de relier chaque son aux différentes graphies possibles. Lors de ces moments, elle sollicite les apprenants mais les échanges se font en langue maternelle.

La fixation des phonèmes, à l'image de l'identification, s'effectue encore selon une méthode répétitive. Les apprenants sont invités à relire toute la liste des mots. Il s'agit d'un travail individuel effectué à voix semi-basse²⁶⁶ par chaque apprenant. Il en ressort une forte impression de cacophonie. L'enseignante ne peut pas non plus faire de la correction phonétique de manière satisfaisante dans de telles conditions.

Le second moment de classe est une activité de vocabulaire qui s'appuie entièrement sur la liste donnée dans le livre (Ma, 1992a : 63) :

FIGURE 48 : OBSERVATION DE CLASSE - VOCABULAIRE

VOCABULAIRE 词汇	
Gérard	吉拉尔(男性人名)
Regarde!	你看!(不定式为 regarder 看)
près de...	在……附近、旁边
un jardin	花园
près du jardin	在花丛旁
peut être adv.	可能
CLUSIN	(姓)居赞
bien adv.	好;好好地
Regarde bien!	你好好看看!
un monsieur	一位先生
Monsieur [mɔ̃sje]	先生
je crois	我想,我以为(不定式为 croire 相信)
Qu'est-ce qu'il fait?	他在做什么?
il fait	他做,他干(不定式为 faire 做,干)
il travaille	他劳动(不定式为 travailler 劳动)
Pierre	(男性人名)皮埃尔
Gay	(男性人名)居伊
la faire	筑筑
j'ai faim	我饿了
un café	咖啡馆
il y a...	有……
du pain	面包(一部分)
un pain	一个面包
un magasin	商店

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 1*, Pékin : FLTRP, 1992.

²⁶⁶ Sorte de psalmodie.

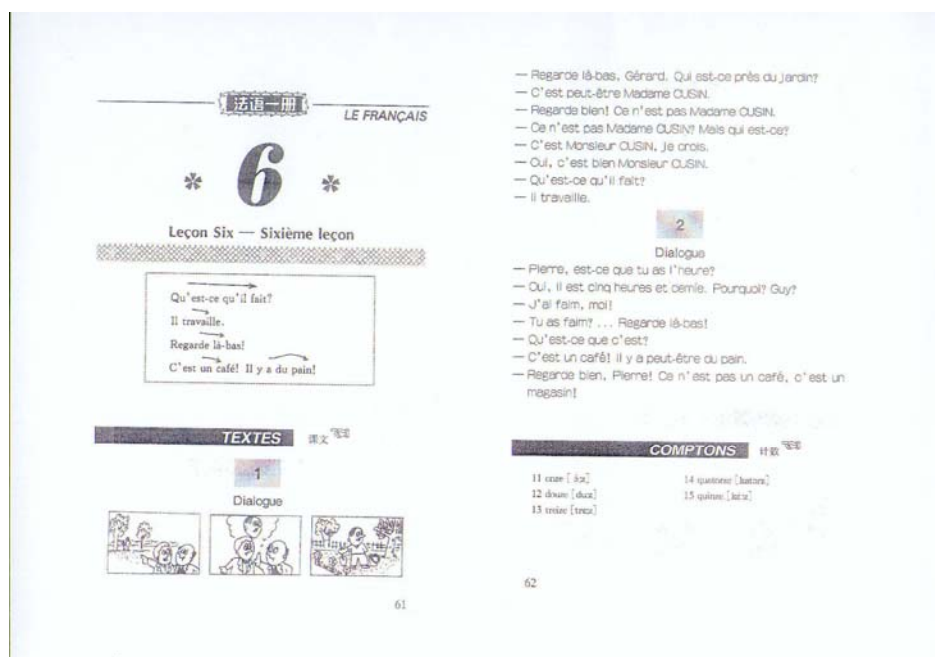
La consigne proposée par l'enseignante est la suivante :

E : « Lisez après moi. »

L'enseignante lit alors chaque mot deux fois et le groupe entier répète en l'imitant. A l'issue de cette phase de répétition, l'enseignante donne deux minutes aux apprenants pour relire la liste : ils s'exécutent en psalmodiant. L'activité se termine sans qu'il y ait eu vérification de la compréhension (mais est-ce nécessaire dans le sens où la liste est traduite en chinois ?), réflexion ou encore contextualisation. Le but est donc de faire ingurgiter une liste de mots aux apprenants et non de les faire réfléchir sur l'emploi de ces mots dans un contexte donné. D'après l'enseignante, la lecture du vocabulaire permet de préparer la dernière phase de la leçon, à savoir la compréhension écrite²⁶⁷.

Les deux textes sont en réalité des documents sonores dont les transcriptions figurent sur le manuel (Ma, 1992a : 61-62) :

FIGURE 49 : OBSERVATION DE CLASSE - DIALOGUES



Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 1*, Pékin : FLTRP, 1992.

²⁶⁷ Propos recueillis pendant la séance de débriefing à la fin du cours.

L'enseignante n'a pas proposé d'amorce des documents ni de travail sur les petites vignettes (qui ne sont pas très compréhensibles). Elle n'a pas non plus procédé à l'écoute de la cassette audio, pourtant disponible dans le commerce. Elle lit donc le premier petit dialogue en entier²⁶⁸. Nous pouvons affirmer que ce dialogue est considéré par l'enseignante comme un écrit, raison pour laquelle nous parlons ici d'activité de compréhension écrite. Mais cela nous oblige à constater que le modèle de référence des apprenants est, comme pour la phonétique et le vocabulaire d'ailleurs, l'enseignante.

Après cette première lecture effectuée par elle-même, l'enseignante désigne deux apprenants pour lire le dialogue en demandant aux autres de repérer les erreurs de prononciation (ce qui est une bonne technique pour impliquer le groupe). Elle constituera ainsi trois groupes sans pour autant que les autres apprenants ne soient capables de déceler des erreurs de prononciation.

Pour clore la phase de découverte du texte, une lecture finale sera effectuée phrase après phrase par l'enseignante. Le groupe est alors invité à répéter à voix haute après l'enseignante. Enfin, les apprenants sont invités à relire individuellement le dialogue, toujours en psalmodiant. La sensibilisation s'effectue sur le mode de la répétition et de l'imitation. Ainsi, nous voyons que les apprenants ne sont pas du tout mis dans une position de découverte du dialogue. Cette première phase de la compréhension écrite est par ailleurs très monotone.

Après avoir effectué cette première approche du dialogue, l'enseignante précise qu'elle va expliquer le texte (et non qu'ils vont, tous ensemble, essayer de comprendre ce dialogue). Dès lors, les apprenants n'ouvriront plus la bouche jusqu'à la fin du cours, si ce n'est pour relire individuellement le texte une dernière fois après l'explication de l'enseignante.

L'approche adoptée par l'enseignante pour expliquer le dialogue est analytique et donc linéaire. Elle explique mot à mot en traduisant. Chemin faisant, elle rencontre des formes verbales qui n'ont jamais été étudiées puisque normalement, dans la première partie du manuel, il n'y a pas de grammaire (c'est le cas de l'impératif *Regarde là-bas !* qu'elle explique en se basant sur le présent). On assiste donc à une véritable dérive linguistique dans le sens où la

²⁶⁸ L'enseignante n'a vu que le premier dialogue avec ses étudiants lors du cours observé.

compréhension écrite, qui finalement ne ressemble pas à une véritable compréhension écrite, est un prétexte pour introduire des points morphosyntaxiques. Par ailleurs, personne ne remarque que ce dialogue est proche de l'absurde : la confusion entre Monsieur et Madame Cusin fait légèrement sourire !

Évidemment, lorsque l'enseignante termine l'explication du dialogue et demande à ses apprenants s'ils ont des questions, personne n'acquiesce. Elle propose alors à chacun de relire ce texte comme pour insister sur le fait que ces textes doivent rentrer dans leurs têtes ! En résumé, cette jeune enseignante, qui n'a jamais eu aucune formation, utilise la méthode répétitive, la méthode imitative et la méthode transmissive pour aborder les contenus proposés dans le manuel. A aucun moment les apprenants ne réalisent des tâches complexes mobilisant des capacités cognitives complexes et susceptibles de les faire réfléchir sur la langue. Leur rôle c'est de répéter, imiter et lire. Il semblerait donc que l'enseignante soit dans une démarche assez traditionnelle. Cela est par ailleurs le cas pour d'autres cours observés : Pék-A-1-av (dans une certaine mesure), Pék-A-2-av, Pék-A-3-av, Pék-A-4-av, Ch-A-2-av, Ch-B-3-av, Ch-B-6-av, Wu-A-6-av (dans une certaine mesure). Lorsque le manuel n'est pas un manuel traditionnel, la compréhension des documents oraux est également traitée comme de l'écrit selon une approche linéaire (cf. Ch-B-3-av, Ch-B-6-av...).

Si quelques enseignants tentent d'effectuer une mise en route ou d'introduire le document principal de la leçon par des moyens tout à fait dynamiques et conviviaux, l'approche des textes montrent la prédominance de la méthodologie traditionnelle. En observant d'autres aspects des cours de français, nous allons tenter de préciser un peu cette influence méthodologique.

2.2.1.3.2. La place de la langue maternelle

L'existence d'un fonds méthodologique d'influence traditionnelle est appuyée par l'importance de la langue maternelle dans la classe, aussi bien dans les manuels que dans les échanges langagiers. Le vocabulaire est systématiquement traduit, les règles de grammaire sont expliquées en chinois, les

apprenants traduisent tous les nouveaux mots d'un texte, etc. Par ailleurs, l'écrit est plus volontiers mis en avant que l'oral (l'oral est plus souvent de l'écrit oralisé que de l'oral). Il faut souligner que le chinois n'est pas employé dans une optique d'analyse contrastive, mais bien pour accéder à la langue cible. Ainsi, la méthode grammaire-traduction se trouve au centre des apprentissages et il se trouve que cette méthode appartient au noyau dur de la méthodologie traditionnelle.

2.2.1.3.3. La grammaire

Dans le cours analysé ci-dessus, l'enseignante n'a pas fait de grammaire (du moins, ce n'était pas son objectif puisque nous avons vu qu'elle procède tout de même à des explications grammaticales en raison d'une approche très linéaire du dialogue). Analysons une séquence de grammaire du cours Ch-A-2-av. L'objectif de l'enseignant était initialement un objectif communicatif : *Présenter la journée type d'un étudiant à l'oral*. Il a cependant annoncé à ses étudiants que le cours allait commencer par le vocabulaire nécessaire à l'accomplissement de la production orale. En réalité, l'enseignant a consacré la première période de cours à faire de la conjugaison et la seconde à tenter de faire produire les apprenants.

Dans ce cours, nous allons nous intéresser uniquement à la première période, car elle permet d'une part, de prendre conscience des priorités de l'enseignant dans sa classe (acquisition des formes pour aller vers des discours véhiculant du sens) et d'autre part, de mettre à jour les méthodes employées par l'enseignant.

Après avoir annoncé son objectif, l'enseignant distribue un photocopié dont la première partie est intitulée *vocabulaire*. Cette liste regroupe des verbes pronominaux. Nous reproduisons ci-dessous une partie de ce photocopié :

FIGURE 50 : SUPPORT DE COURS – PRESENTER LA JOURNEE TYPE D’UN ETUDIANT A L’ORAL

1^{ère} partie Vocabulaire

Aujourd’hui, tout d’abord, nous allons étudier comment présenter l’emploi du temps.

Se réveiller

Se lever

Se lever très tôt ----- il est studieux

(...)

S’habiller

Se brosser les dents

Etc.

Polycopié en main, l’enseignant rappelle la conjugaison des verbes pronominaux au présent de l’indicatif en prenant pour exemple le verbe *se réveiller*. Il projette également un support Power Point qui est une redite du polycopié. Le rôle de l’enseignant consiste à gloser sur cette leçon en donnant un maximum d’explications métalinguistiques très décontextualisées. Il s’agit d’une révision effectuée par l’enseignant lui-même où les apprenants ne sont pas sollicités. Nous constatons cependant qu’il n’emploie que très rarement le chinois, ce qui marque probablement la volonté, de familiariser les apprenants avec la langue française.

La démarche de l’enseignant est déductive : les exemples suivent les règles. L’enseignant propose à ses apprenants plusieurs verbes pronominaux dont il donne le sens. Il demande ensuite aux apprenants de conjuguer ces verbes au présent de l’indicatif. Cette première période de cours, très magistrale, ne permet pas aux apprenants de réemployer les verbes pronominaux en situation (d’ailleurs, ont-ils compris l’emploi et la valeur de ses verbes pronominaux conjugués au présent ?) qui ne parviennent pas à construire des PO convenables dans la seconde période du cours²⁶⁹.

Nous voyons ainsi que l’objectif communicatif est secondaire par rapport aux formes linguistiques qui font d’ailleurs l’objet d’explications grammaticales relativement pointues. Par ailleurs, les exemples suivent les règles. Nous pensons donc que beaucoup de cours en Chine sont assez proches de CTOP tels que les

²⁶⁹ Ainsi, dans la seconde période, l’enseignant fera la présentation de la journée type à la place des apprenants.

avait décrits Puren²⁷⁰ (1988 : 64), car c'est à partir de cours de grammaire, « *par adjonctions successives de part et d'autre de ce noyau initial que constituent les méthodes de la grammaire et de la traduction, en amont de textes suivis ou de phrases isolées d'introduction/présentation écrite des formes linguistiques, et en aval d'exercices supplémentaires écrits et oraux* » que se développent de tels cours.

Afin d'éclairer ce propos, nous allons à présent tenter de définir un schéma de classe tel que nous avons pu l'observer dans les classes des enseignants vierges de toute formation et ayant pour seul modèle didactique disponible celui de leurs propres enseignants.

2.2.1.3.4. Le schéma de classe général

Malgré des éléments sujets à variation dans le cours de certains enseignants (notamment ceux de Wuhan qui bénéficient d'un encadrement pédagogique depuis de nombreuses années), il est possible de déterminer un schéma de classe récurrent.

Les enseignants sans formation partent toujours de leur manuel chinois. La procédure consiste d'abord à lire la liste de vocabulaire et à faire répéter chaque mot aux apprenants. Puis, la leçon de grammaire est lue et expliquée par l'enseignant bien que les règles soient déjà notées en chinois dans le manuel. Cette leçon de grammaire peut également intervenir après l'explication du texte ou être proposée comme première étape du cours.

Ensuite, le texte est abordé. Nous avons constaté qu'il existe deux options pour la lecture : soit l'enseignant lit le texte phrase par phrase et éventuellement les apprenants répètent, soit l'enseignant fait lire à tour de rôle quelques apprenants choisis au hasard. Puis, l'enseignant débute l'explication linéaire et analytique du texte entièrement pris en charge par lui-même et en donnant un maximum de détails linguistiques (cf. cours pék-B-1-av). L'objectif est bien de comprendre tous les mots du texte et non le sens général, la cohérence ou encore la cohésion. D'ailleurs l'enseignant sollicite les apprenants pour leur demander

²⁷⁰ Cela rejoint par ailleurs les remarques effectuées sur les instructions officielles.

d'élucider le sens du texte, mais pour traduire des mots ou des parties du texte. Il faut souligner que l'une des tâches données après la classe par l'enseignant à ses apprenants est la préparation du texte qui sera étudié le lendemain. Les apprenants connaissaient donc déjà tous les mots du texte. Les manuels des apprenants sont étonnement griffonnés de caractères chinois, ce type d'accès à la langue représentant très certainement une habitude culturelle.

A l'issue de l'explication de texte, l'enseignant donne ensuite des exercices pour fixer les règles²⁷¹. Les activités de production ont très rarement lieu, car les étapes précédentes sont très fastidieuses. Pour résumer, nous avons le schéma de classe suivant (dans ce tableau nous avons mis en regard les méthodes employées par l'enseignant) :

FIGURE 51 : METHODES EMPLOYEES PAR LES ENSEIGNANTS POUR ABORDER LES DIFFERENTES ACTIVITES DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION

Activités	Méthodes
Vocabulaire	Méthodes imitative et répétitive
Leçon de grammaire ²⁷²	Méthodes grammaire-traduction, déductive et indirecte
Lecture	Méthodes imitative et répétitive
Explication linéaire et grammaticale du texte	Méthodes grammaire-traduction, indirecte et analytique
Exercices	Méthodes applicatrice et répétitive
Activités en option : production orale (plus rarement production écrite)	Méthode orale en priorité

Ce schéma de classe, mis en regard avec les manuels analysés nous confortent dans notre idée d'une strate méthodologique traditionnelle incarnée sous la forme des CTOP. D'après Puren (1988 : 68), les CTOP imposent « *une limitation et une gradation grammaticales plus ou moins strictes : l'enseignement de la grammaire tend à s'y réduire dans les débuts de l'apprentissage à la morphologie de base (paradigmes verbaux et grammaticaux), et à des remarques ponctuelles en syntaxe, au profit d'ajouts visant immédiatement l'objectif pratique*

²⁷¹ Si la leçon de grammaire n'a pas été faite avant la lecture, elle intervient alors avant les exercices.

²⁷² La leçon de grammaire peut également intervenir après l'explication linéaire du texte.

(listes de vocabulaire et/ou dialogues sur des thèmes de la vie quotidienne, exercices de traduction par oral, etc.) ». Ce bref descriptif nous ramène à l'analyse des manuels qui a montré que la première partie du tome 1 de l'ensemble pédagogique *Le Français* introduisait certains paradigmes verbaux et grammaticaux à la mode structurale, mais surtout visait un objectif pratique à travers des dialogues fabriqués faussement issu de la vie quotidienne. Ainsi, les CTOP agglutinent, autour du noyau dur de la méthode grammaire-traduction, « des ajouts techniques [...] qui vont principalement viser à l'intensification de la pratique orale en classe et à l'assimilation des structures et du vocabulaire par les élèves » (Puren, 1988 : 69). Les cours de français en Chine ont donc de fortes ressemblances avec les CTOP tels qu'ils étaient pratiqués en Europe dès le milieu du XVIII^e siècle.

Pour s'en convaincre, nous pouvons ajouter que les premières leçons des CTOP commençaient le plus souvent « par un enseignement théorique de la prononciation (et quelque fois des exercices correspondants) » (Puren, 1988 : 69)...tout comme l'ensemble pédagogique *Le Français* et les cours de français à l'université²⁷³ ! De plus, comme il semblerait qu'apprendre une langue c'est apprendre des mots, les CTOP fournissent des listes de vocabulaire « destinées à être apprises par cœur [et regroupent artificiellement] le vocabulaire hétéroclite correspondant aux phrases à traduire isolées et rédigées en dehors de toute cohésion thématique » (Puren, 1988 : 70-71).

Les aspects méthodologiques des pratiques de classe ayant été identifiés, nous proposons à présent de nous intéresser aux attitudes des acteurs du contrat didactique, c'est-à-dire les apprenants et l'enseignant.

2.2.1.4. Les attitudes des acteurs du contrat didactique

Sans entrer dans une analyse de discours, nous aborderons les attitudes des apprenants et des enseignants à travers les interactions verbales (grâce aux deux

²⁷³ Les premiers mois de l'apprentissage du français sont en général réservés à l'apprentissage de la phonétique (entre un et deux mois selon les établissements).

colonnes mises en regard dans la grille d'observation : enseignant/apprenants), car celles-ci font ressortir les rapports de chacun dans le contrat didactique. Par ailleurs nous analyserons le rapport au corps de chacun des acteurs pédagogiques (grâce à la colonne dans la grille d'observation : gestuelle/mimiques), car les gestes et postures corporelles « sont des acquis incorporés au fil du temps » (Cuq, 2003 : 117) et sont éminemment porteurs de sens. Ainsi, nous nous intéresserons aux phénomènes verbaux, paraverbaux et non verbaux.

2.2.1.4.1. Les attitudes de l'enseignant

2.2.1.4.1.1. Les interactions et la place du corps de l'enseignant

Grâce aux interactions avec les apprenants, nous pouvons déceler quelques comportements et attentes de l'enseignant vis-à-vis de ses apprenants. Pour ce faire, nous proposons d'analyser chaque cours en fonction des interactions verbales, para-verbales et non-verbales. Nous avons tenté de relever les interactions les plus significatives pour chaque cours, c'est-à-dire celles qui sont utilisées en priorité par l'enseignant, car elles permettent de saisir des comportements et des rapports à l'E/A probablement à cheval entre des modèles didactiques hérités du passé et des manières personnelles de les exprimer. Ainsi, cette liste ne saurait être exhaustive :

FIGURE 52 : TYPOLOGIE DES INTERACTIONS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION

Code	Types d'interactions verbales	Types d'interactions paraverbales	Types d'interactions non verbales
Pék-A-1-av	- Questions-réponses	- Moduler sa voix (étonnement, exclamation, etc.)	- Gestes qui viennent en appui du verbal pour accéder au sens des mots sans traduire
Pék-A-2-av	- Questions-réponses	∅	- Les apprenants se lèvent quand ils sont interrogés par l'enseignant
Pék-A-3-av	- Échange phatique (prendre contact au début du cours) - Questions-réponses	∅	- Gestes qui accompagne le verbal (car espace trop petit pour effectuer des déplacements = moyen de compenser ?) - Sourire

Pék-A-4-av	- Échange phatique (prendre contact au début du cours) - Questions-réponses	∅	∅
Pék-A-5-av	- Questions-réponses - Débattre d'un problème	∅	∅
Pék-A-6-av	- Questions-réponses	∅	- Gestes qui viennent en appui du verbal pour accéder au sens des mots sans traduire
Pék-B-1-av	- Échange phatique (prendre contact au début du cours) - Questions-réponses - Donner des feed-back positifs	- Moduler sa voix (étonnement, exclamation, exagération, etc.)	- Sourire - Gestes qui viennent en appui du verbal (« tournez la page ») pour accéder au sens sans traduire - Effectuer des déplacements latéraux - Tendre l'oreille et s'approcher des apprenants pour les écouter - Mimiques pour exprimer l'étonnement en cas de réponse insatisfaisante
Pék-B-2-av	- Demander d'effectuer une tâche / exécution de la tâche - Donner des feed-back positifs - Taquiner les apprenants sur leurs comportements en début de semestre (timidité)	∅	- Montrer un document - Sourire - Déplacements effectués auprès des petits groupes - Applaudir après les productions orales
Ch-A-1-av	- Questions-réponses - Donner des feed-back positifs - Reformuler - Les apprenants s'entraident quand ils ne comprennent pas	∅	- Les apprenants se lèvent quand ils sont interrogés par l'enseignant
Ch-A-2-av	- Questions-réponses	∅	- Les apprenants se lèvent quand ils sont interrogés par l'enseignant
Ch-B-1-av	- Demander d'effectuer une tâche / confusion dans la classe	∅	- Sourire - Déplacements effectués auprès des petits groupes - Tendre l'oreille et s'approcher des apprenants pour les écouter
Ch-B-2-av	- Demander d'effectuer une tâche - Exécution de la tâche - Donner des feed-back positifs - Questions-réponses	∅	- Les apprenants se lèvent quand ils sont interrogés par l'enseignant
Ch-B-3-av	- Questions-réponses - Donner des feed-back positifs	∅	- Les apprenants se lèvent quand ils sont interrogés par l'enseignant - Sourire
Ch-B-4-av	- Demander d'effectuer une tâche - Exécution de la tâche - Donner des feed-back	- Moduler sa voix (étonnement, exclamation, exagération, accentuation, etc.)	- Sourire - Gestes qui viennent en appui du verbal pour accéder au sens des mots

	positifs - Questions-réponses		sans traduire
Ch-B-5-av	- Questions-réponses	∅	∅
Ch-B-6-av	- Questions-réponses - Donner des feed-back positifs	- Moduler sa voix (étonnement, exclamation, exagération, accentuation, etc.)	- Mimiques qui appuient le paraverbal
Wu-A-1-av	- Demander d'effectuer une tâche - Exécution de la tâche - Donner des feed-back positifs - Questions-réponses	Non précisé	- Effectuer des déplacements pendant la phase de compréhension pour montrer des images - Montrer des documents
Wu-A-2-av	Non précisé	Non précisé	Non précisé
Wu-A-3-av	- Questions-réponses	Non précisé	- Gestes qui viennent en appui du verbal (mais pas à l'aise)
Wu-A-4-av	- Échange phatique (prendre contact au début du cours) - Questions-réponses - Donner des feed-back positifs - Demander d'effectuer une tâche - Exécution de la tâche	Non précisé	- Gestes qui viennent en appui du verbal (« se promener ») pour accéder au sens sans traduire - Mimiques de désaccord quand les réponses doivent être reformulées
Wu-A-5-av	- Questions-réponses	Non précisé	∅
Wu-A-6-av	- Demander d'effectuer une tâche - Exécution de la tâche	Non précisé	Non précisé

En regardant ce tableau, nous voyons d'emblée que les phénomènes paraverbaux, quand ils ont été répertoriés dans les observations de classe, sont peu utilisés par les enseignants. Ces phénomènes s'en tiennent seulement à une modulation de la voix. Peut-on émettre l'hypothèse que, pour les enseignants, le verbal se suffit à lui-même (en ce sens, cela se rapprocherait de la conception de la langue mise en avant dans les programmes d'E/A du FLE à l'université qui privilégie avant tout les connaissances linguistiques) ?

Par ailleurs, au niveau du non-verbal, nous constatons que les enseignants font peu de mimiques : leur visage est peu expressif le même sauf pour trois d'entre eux. Deux enseignantes utilisent les mimiques en lieu et place de feed-back négatifs (Wu-A-4-av et Pék-B-1-av) et une autre enseignante les utilise pour renforcer le paraverbal (Ch-B-6-av). Étant donné la rareté des mimiques, nous pensons plutôt qu'il s'agit de phénomènes très personnels correspondant au caractère des enseignantes en question. Les autres phénomènes non verbaux sont constitués de :

- gestes qui permettent à l'enseignant de ne pas avoir recours à la traduction et d'accéder directement au sens (méthode directe). Sept enseignants utilisent ce procédé ;
- sourires dont la fonction est phatique et signale (très probablement) aux apprenants que l'enseignant les écoute et prend plaisir à la relation pédagogique. Ce phénomène concerne six enseignants ;
- déplacements latéraux ou dans les petits groupes. Ce phénomène concerne quatre enseignants ;
- posture du corps mimant l'écoute (l'enseignant s'approche des apprenants et tend l'oreille). Ce phénomène concerne deux enseignants ;
- gestes déictiques qui permettent de désigner un objet et donc de ne pas avoir recours à la traduction (méthode directe). Ce phénomène concerne également deux enseignants.

Le rapport au corps de l'enseignant dans sa classe apparaît ainsi comme double : il est à la fois distant et protecteur. Distant puisqu'il effectue peu de déplacements, de gestes ou encore de mimes (une observatrice de Wuhan notant même, pour le cours Wu-A-5-av, que l'enseignante est « plutôt mal à l'aise avec la gestuelle »). Il contrôle son corps en mettant une certaine distance avec le groupe-classe. Son territoire et celui des apprenants est en sens bien différencié. Nous pensons que cette attitude lui permet d'asseoir pleinement son rôle d'enseignant détenteur des savoirs (nous pourrions même dire, dans le contexte chinois, que l'enseignant apparaît quasiment comme un détenteur de la sagesse).

Il apparaît cependant comme quelqu'un de protecteur qui sourit de manière quasiment maternelle (étant donné la forte proportion de femme dans ce métier) à la classe (est-ce une manière de compenser le déficit de gestes ?), car il ne faut pas oublier que l'enseignant en Chine joue un rôle important en dehors de la classe et des objectifs pédagogiques fixés par l'institution : en effet, il « incite les élèves à se développer de manière équilibrée sur le plan moral, intellectuel, physique et esthétique » (MCEN, 1988 : 6). Ainsi, son attitude est également bienveillante.

Nous remarquons donc que l'essentiel de la communication dans la classe est verbale. Nous pourrions objecter que cela semble logique puisqu'il s'agit de cours de langue. Toutefois, nous savons que le langage ne se cantonne pas à des mots : il implique des postures du corps, des gestes, des relations à l'autre qui dépassent le cadre strictement linguistique de l'énonciation.

Lorsque nous observons les phénomènes verbaux dans les classes, nous pouvons constater que les échanges se font le plus souvent sur le schéma question-réponse (et éventuellement feed-back positif). Un seul enseignant (Pék-B-2-av) tente un échange qui sort quelque peu de son cours en taquinant les apprenants sur leurs débuts dans l'apprentissage et en soulignant leurs progrès. Quatre enseignants seulement (Pék-A-3-av, Pék-A-4-av, Pék-B-1-av, Wu-A-4-av) prennent le temps de construire des échanges purement phatiques au début du cours et sept (Pék-B-2-av, Ch-B-1-av, Ch-B-2-av, Ch-B-4-av, Wu-A-1-av, Wu-A-4-av, Wu-A-6-av) fixent des tâches qui permettent de produire des échanges plus complexes que l'alternance question-réponse-(renforcement).

2.2.1.4.1.2. La dynamique de groupe

Ce constat nous oblige donc à jeter un coup d'œil à la dynamique de groupe qui se crée en fonction de la direction des interactions. Dans la figure 53, nous avons tenté de répertorier les différentes interactions en fonction de la direction que prennent les échanges :

- E/G : l'enseignant s'adresse au groupe
- G/E : le groupe s'adresse à l'enseignant
- E/A : l'enseignant s'adresse à un apprenant
- A/E : l'apprenant s'adresse à l'enseignant
- G/A : le groupe s'adresse à un apprenant
- A/G : l'apprenant s'adresse au groupe
- A/A : un apprenant s'adresse à un autre apprenant

FIGURE 53 : INTERACTIONS ET DYNAMIQUE DE GROUPE AVANT LA FORMATION

Code	E/G	G/E	E/A	A/E	G/A	A/G	A/A
Pék-A-1-av	X	X	X	X			
Pék-A-2-av	X	X	X	X			
Pék-A-3-av	X	X	X	X			
Pék-A-4-av	X	X	X	X			
Pék-A-5-av	X	X	X	X		X	
Pék-A-6-av	X	X					
Pék-B-1-av	X	X	X	X		X	
Pék-B-2-av	X	X	X	X	X	X	X
Ch-A-1-av	X	X	X	X			X
Ch-A-2-av	X	X	X	X			
Ch-B-1-av	X	X	X	X		X	X
Ch-B-2-av	X	X	X	X		X	X
Ch-B-3-av	X	X	X	X		X	
Ch-B-4-av	X	X	X	X		X	
Ch-B-5-av	X	X					
Ch-B-6-av	X	X	X	X			
Wu-A-1-av	X	X	X	X		X	
Wu-A-2-av	Non précisé	Non précisé	Non précisé	Non précisé	Non précisé	Non précisé	Non précisé
Wu-A-3-av	X	X	X	X			
Wu-A-4-av	X	X				X	X
Wu-A-5-av	X	X	X	X			X
Wu-A-6-av	X	X					

Ce tableau nous permet de visualiser la nature des échanges langagiers en classe de français LV1. Les échanges les plus fréquents sont : E/G, G/E, E/A, A/E. Il se trouve que ces échanges fonctionnent par couple et représentent des types d'interaction :

- les échanges de type E/G et G/E représentent toujours l'alternance question-réponse effectuée en grand groupe : l'enseignant pose une question au groupe et le groupe répond de manière collective à l'enseignant ;
- les échanges de type E/A et A/E représentent l'alternance question-réponse effectuée de manière individuelle : l'enseignant pose une question à un apprenant et l'apprenant répond individuellement à l'enseignant.

Ce type d'échange relativement classique est également très simple : il n'y a pas véritablement de discussion ou de négociation entre les partenaires du contrat didactique. Nous constatons que le groupe est très peu mobilisé. Les échanges qui

pourraient avoir lieu à l'intérieur du groupe ou entre apprenants demeurent très rares, ce qui nous pousse à penser que la logique d'apprentissage n'est pas prise en compte dans les classes de français LV1 à l'université. Par ailleurs, soulignons que les échanges de type A/G concernent généralement les productions effectuées par un apprenant devant le groupe et que les échanges A/A ont lieu dans la plupart des cas à la demande de l'enseignant, dans le cadre d'un travail en petit groupe. L'enseignant est le maître de la parole, celui qui détient le savoir et le transmet. Ainsi, les observations montrent que deux cours seulement (Wu-A-4-av et Wu-A-5-av) distribuent la parole équitablement entre l'enseignant et les apprenants :

FIGURE 54 : REPARTITION DE LA PAROLE ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES APPRENANTS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 AVANT LA FORMATION

Code	Temps de parole de l'enseignant (estimation en %)	Temps de parole des apprenants (estimation en %)
Pék-A-1-av	70	30
Pék-A-2-av	75	25
Pék-A-3-av	90	10
Pék-A-4-av	75	25
Pék-A-5-av	60	40
Pék-A-6-av	Non précisé	Non précisé
Pék-B-1-av	95	5
Pék-B-2-av	65	35
Ch-A-1-av	80	20
Ch-A-2-av	90	10
Ch-B-1-av	60	40
Ch-B-2-av	60	40
Ch-B-3-av	80	20
Ch-B-4-av	60	40
Ch-B-5-av	90	10
Ch-B-6-av	80	20
Wu-A-1-av	60	40
Wu-A-2-av	70	30
Wu-A-3-av	Non précisé	Non précisé
Wu-A-4-av	50	50
Wu-A-5-av	50	50
Wu-A-6-av	Non précisé	Non précisé

Ces remarques nous conduisent tout naturellement à donner quelques précisions sur les modalités de travail proposées par l'enseignant. Au cours des observations, nous avons remarqué que la modalité de travail la plus usitée est le travail en grand groupe qui se traduit au niveau des interactions par une question de l'enseignant et la réponse du groupe à l'unisson. L'autre alternative consiste à désigner un apprenant pour répondre à la question de l'enseignant. Le travail

individuel est également très présent dans la fixation des structures linguistiques (répétition des listes de vocabulaire par exemple). Si quelques enseignants se risquent à proposer des activités en sous-groupes, nous constatons que les modalités de travail varient peu. Or, chaque activité devrait en principe avoir ses propres modalités de travail.

Il nous reste à présent à nous pencher un minimum sur les attitudes des apprenants. Nous proposons ci-dessous quelques attitudes récurrentes dans les classes, attitudes qui ont suscité notre étonnement tant elles sont éloignées de nos propres habitudes culturelles.

2.2.1.4.2. Les attitudes des apprenants

Dans la figure 52, il nous a semblé judicieux de nous intéresser de manière globale aux attitudes des apprenants. L'attitude la plus significative est certainement celle de se lever quand l'enseignant interroge l'apprenant (elle concerne 25% des classes observées quand les attitudes des apprenants ont été notées par les observateurs). Cela nous rappelle aisément les maîtres sévères d'un temps désormais révolu. Au-delà de ce souvenir, cette attitude se donne comme un automatisme puisque jamais l'enseignant, au cours des séances observées, n'a demandé aux apprenants de se lever pour répondre à ses sollicitations. Cette attitude reflète un fort esprit de discipline qui doit par conséquent être incorporé depuis la plus tendre enfance et qui laisse supposer que si toutes les classes ne réagissent pas ainsi, des habitudes de classes très traditionnelles ont existé ou existent encore dans les cours de langue.

En dehors de cela, nous avons constaté que jamais les apprenants ne coupent la parole à l'enseignant pour poser des questions. Ils se contentent de répondre lorsqu'ils sont interrogés. Cette attitude est probablement la marque d'un profond respect envers l'enseignant en même temps qu'un trait culturel commun à l'ensemble de la population chinoise. En effet, les tours de parole ne se chevauchent pas (ou peu) dans les conversations entre Chinois, car cela serait vécu comme une agression, une profonde impolitesse. Ainsi, si l'apprenant a des questions, il les pose à la fin du cours. Corrélât de cette attitude, la plupart des

apprenants ont le nez baissé sur les livres pendant quasiment toute la durée du cours et demeurent assez passifs.

2.2.1.5. Quelles conclusions tirer de cette première analyse ?

Nous pensons que cette analyse nous a permis d'avancer dans la compréhension de la culture d'E/A du FLE à l'université, car nous avons pu établir que :

- le modèle de transmission du savoir est principalement axé sur l'écrit, la répétition et la mémorisation ;
- l'enseignant utilisent des méthodes qui constituent le noyau dur de la méthodologie traditionnelle quand bien même il a fixé des objectifs plutôt communicatifs (sauf cas des enseignants de Wuhan) ;
- le modèle didactique de référence de l'enseignant est un modèle traditionnel proche des CTOP ;
- les normes relationnelles et d'interaction dans la classe expriment une grande rigueur, une forte discipline et un profond respect du maître. Toutefois, l'enseignant ayant un rôle fondamental à jouer en dehors de la classe auprès des apprenants, il possède des attitudes bienveillantes (de guide spirituel ?).

Grâce à cette analyse nous avons pu voir que, sur le plan méthodologique, quand les enseignants n'ont eu aucun contact avec une quelconque formation, le modèle didactique de référence est d'influence traditionnelle.

D'un point de vue des attitudes de chacun, nous pensons également que le rôle de l'enseignant demeure assez traditionnel (il distribue la parole, contrôle les échanges, etc.) tout en gardant une spécificité fondamentalement chinoise : celle d'être un personnage bienveillant dont le rôle excède celui

qu'il occupe dans la classe. Il est par ailleurs celui qui détient le savoir. Les apprenants le respectent et ne l'interrompent pas.

☞ *H2.1 est donc corroborée*

Nous avons à présent une vision d'ensemble de la manière dont les cours de français LV1 se déroulent dans les universités chinoises, tant sur le plan méthodologique que sur le plan relationnel avant une formation en DLC. Nous allons à présent analyser les classes dont les enseignants ont été formés dans le cadre du PPFC afin de voir en quoi le modèle didactique et les attitudes de ces enseignants évoluent.

2.2.2. Les observations de classes réalisées après une expérience significative de formation

L'analyse des observations de classe réalisées après une expérience significative de formation dans le cadre du PPFC a pour but de tester H2.2. Il s'agira donc de chercher si un dispositif de formation continue centré uniquement sur l'acquisition d'une nouvelle cohérence méthodologique est susceptible d'engendrer des effets d'hysteresis pédagogique ou si au contraire les enseignants sont capables de trouver des solutions adaptées à leur public et par là même d'adopter une démarche réflexive.

Pour tester cette hypothèse, nous avons choisi de ne pas avoir recours à la triangulation des observateurs : les observations dont il va être question ont été réalisées par nous-même uniquement. De plus, nous nous sommes focalisée sur un seul site : celui de Pékin. Nous avons ainsi effectué neuf observations de classe dont cinq ont été réalisées dans le groupe A et quatre dans le groupe B en mai 2007 (soit après 12 mois de formation pour le groupe A et huit mois pour le groupe B²⁷⁴). Nous pensons que cette triangulation temporelle pourra nous permettre d'aboutir à des résultats relativement fiables.

²⁷⁴ Le nombre de modules effectués étant, nous le rappelons, plus ou moins important selon les enseignants.

2.2.2.1. Des changements notables

Le premier constat qui s'impose concerne notre grille d'observation. Nous avons construit cette grille à l'issue de 19 observations de classe. Elle correspondait donc relativement bien aux situations de classe en milieu institutionnel chinois. Lorsque nous sommes retournée dans les classes de français en mai 2007, nous avons constaté d'emblée que cette grille ne fonctionnait plus. Nous avons du mal à la remplir et à observer comme nous le faisons auparavant, car quelque chose avait changé dans les cours. Mais quels sont exactement ces changements ?

2.2.2.1.1. Des cours plus structurés

La première évolution notable concerne sans doute la prise en compte de la langue française comme un tout et non comme un ensemble de règles, de structures ou de mots indépendants les uns des autres qu'il s'agit d'aborder dans la classe sans lien logique ou de faire répéter aux apprenants pour une meilleure mémorisation. Nous avons en effet remarqué que les enseignants qui ont suivi la formation sont plus enclins à fixer un objectif général qui se décline, quand la durée du cours le permet, en un objectif linguistique, un objectif communicatif et un objectif culturel. Ces trois objectifs semblent être davantage liés les uns aux autres, ce qui rend le cours nettement plus cohérent. Lorsque la durée du cours est plus réduite, les enseignants annoncent cependant le plan de leur séquence didactique qui sera répartie sur plusieurs séances. Ainsi, nous pouvons affirmer que les enseignants pensent à présent réellement leurs cours en termes d'objectifs et ne se contentent pas seulement de suivre la progression du manuel. Nous pouvons donc affirmer qu'une réflexion est effectuée en amont du cours par les enseignants.

Cet aspect fondamentalement positif permet aux enseignants de structurer leurs cours et de savoir où ils vont avec les étudiants bien que le guidage de classe soit parfois hésitant. Nous proposons ci-dessous de décrire les objectifs de chaque cours observé afin d'affiner notre propos :

**FIGURE 55 : DESCRIPTION DES OBJECTIFS DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1
APRES UNE EXPERIENCE DE FORMATION**

Code	Objectifs		
Pék-A-1-ap	Objectif général : L'enseignante n'a pas d'autre objectif que de suivre son manuel. Son cours est quasiment le même que lors de notre première visite c'est-à-dire très porté sur les connaissances linguistiques (point de départ du cours). Les objectifs ne sont pas liés entre eux et nous avons du mal à concevoir une quelconque logique dans ce cours. Nous listons cependant les objectifs du manuel.		
	Objectif communicatif : Passer une commande au restaurant	Objectifs linguistiques : Le vocabulaire donné dans le manuel + les expressions du texte (l'enseignante fait cependant allusion aux partitifs dans la mise en route)	Objectif culturel : Les repas des français
Pék-A-2-ap	Objectif général : Parler de quelqu'un de connu au passé, d'un événement passé		
	Objectif communicatif : Parler de la vie d'un homme célèbre (Pasteur) + relater un fait divers	Objectif linguistique : Les pronoms relatifs QUI et QUE + révision du plus-que-parfait	Objectif culturel : Les grandes découvertes scientifiques
Pék-A-3-ap	Objectif général : Se rendre à un rendez-vous chez le médecin		
	Objectif communicatif : Décrire ses symptômes à un médecin	Objectif linguistique : Vocabulaire du corps humain et médical très général (cachet, comprimé, etc.)	Objectif culturel : Ø
Pék-A-4-ap	Objectif général : Comprendre les grandes mutations sociales du XXe siècle		
	Objectif communicatif : Faire des hypothèses sur l'avenir à partir d'événements passés	Objectif linguistique : Révision des différents futurs	Objectif culturel : Les mutations sociales et l'évolution des lois
Pék-A-5-ap	Objectif général : Répondre à une offre de stage		
	Objectif communicatif : Demander son chemin / exprimer la possibilité et la volonté	Objectif linguistique : Le vocabulaire de la localisation	Objectif culturel : Les stages de formation continue
Pék-B-1-ap	Objectif général : Comprendre un article de presse relatif à un nouveau phénomène de société		
	Objectif communicatif : Comprendre la structure d'un article sur un phénomène d'actualité (les différentes parties et leurs fonctions)	Objectif linguistique : Le vocabulaire des nouveaux outils de communication	Objectif culturel : Le blog comme nouvel outil de communication de la jeunesse
Pék-B-2-ap	Objectif général : Présenter un site touristique		
	Objectif communicatif : Être capable de construire une énigme pour présenter un site touristique célèbre	Objectif linguistique : C'est...qui / c'est...que + Les mots de la description + les noms de monuments français célèbres (réemploi)	Objectif culturel : Les monuments célèbres de Paris
Pék-B-3-ap	Objectif général : Décrypter une recette de cuisine		
	Objectif communicatif : Découvrir et comprendre la structure d'une recette de cuisine (les différentes parties et leurs fonctions)	Objectif linguistique : Le vocabulaire culinaire (verbes d'action liés à la cuisine, ingrédients, unités de mesure)	Objectif culturel : Les spécialités françaises / les spécialités chinoises
Pék-B-4-ap	Objectif général : Rapporter les paroles de quelqu'un		

	Objectif communicatif : Réaliser une interview d'une star chinoise lors d'une conférence de presse + rapporter les propos de la star	Objectif linguistique : Le style indirect	Objectif culturel : Le festival de Cannes
--	--	--	--

Nous pouvons donc constater que seul le cours Pék-A-1-ap n'a pas fondamentalement changé en termes d'objectifs par rapport aux cours qui ont été observés avant les formations. De fait, le cours de cette enseignante est quasiment le même, en termes d'activités et de guidage de classe que lors de la première observation.

Pour les autres cours, nous constatons en revanche une grande logique entre les trois types d'objectifs. Cela signifie également qu'un guidage de classe commence à être pensé, car pour enseigner il ne suffit pas d'arriver dans la classe avec son livre et de faire un cours magistral qui ne serait qu'une simple répétition du manuel²⁷⁵. Grande nouveauté également, les apprenants ont de réelles tâches à effectuer qui sont variées et les enseignants prennent en considération la construction des apprentissages par les apprenants.

2.2.2.1.2. Un exemple de cours

Afin de prendre conscience des évolutions didactiques dans les classes en terme de guidage de classe, d'activités, de modalités de travail, etc. nous proposons d'analyser le cours Pék-B-2-ap pour nuancer notre propos. Il s'agit de la même enseignante et de la même classe que le cours Pék-B-1-av qui a été analysé dans le détail plus haut. Nous pensons en effet que l'analyse d'une même classe à deux moments différents offrira des points de comparaison.

L'enseignante utilise toujours *Le Français*, mais cette fois-ci le tome 2 puisque cette deuxième visite a été effectuée lors du second semestre de cours. Les objectifs annoncés dans le manuels sont les suivants :

²⁷⁵ Cela semble d'autant moins efficace que les apprenants chinois, très travailleurs, ont l'habitude de préparer leur leçon la veille en lisant et en traduisant les textes qui seront étudiés le lendemain.

FIGURE 56 : OBJECTIFS DE LA LEÇON 3 DU MANUEL LE FRANÇAIS, TOME 2

Leçon 3	73
Textes :	
I. Une Normande visite Paris	
II. Un étranger en France	
Numéraux : la fraction	
Grammaire ²⁷⁶ :	
1. L'inversion du sujet dans les phrases incises	
2. à / en + noms propres de lieux	
3. Le complément de l'adjectif	
4. La phrase complexe (1)	
Civilisation ²⁷⁷ : Se serrer la main lors des salutations	
Lecture : Le quartier latin	

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 2*, Pékin : FLTRP, 1992.

Nous voyons d'emblée que l'enseignante a opéré une certaine distance avec les objectifs fixés dans le sommaire du manuel. Elle a en réalité déterminé de vrais objectifs²⁷⁸ en fonction du matériel pédagogique disponible. Dans ce cours, l'enseignante a réalisé trois activités :

- une compréhension écrite
- une production orale
- une dictée

Nous passerons en revue chacune des trois activités en nous focalisant sur la manière dont elles sont menées. Avant de débiter l'analyse nous aimerions souligner qu'en début de cours, l'enseignante a ramassé des productions écrites probablement effectuées à la maison. Cela nous montre dans un premier temps que les apprenants sont sollicités pour effectuer des tâches relativement complexes en dehors des cours en présentiel.

Pour la compréhension écrite, l'enseignante commence par demander à cinq apprenants volontaires de bien vouloir lire le dialogue. La répartition des rôles se

²⁷⁶ Nous traduisons.


²⁷⁷ Nous traduisons.

²⁷⁸ Cf. Figure 55.

fait dans un esprit de négociation à savoir qu'elle ne désigne pas, mais propose au groupe de prendre en charge les dialogues relatifs aux différents personnages du texte. La lecture s'effectue toutefois sans mise en scène, mais nous ne pouvons le reprocher ni à l'enseignante ni aux apprenants volontaires puisque le texte se prête très peu à une dramatisation, la première partie étant en effet un passage descriptif (Ma, 1992b : 48-50) :

FIGURE 57 : OBSERVATION DE CLASSE - COMPREHENSION ECRITE

Leçon 3
1



Une Normande visite Paris

Claudette Damier est une jeune Normande. Elle habite une ferme en Normandie. Le père de Claudette est agriculteur. Il cultive des céréales et des pommes de terre. Mme Damier possède beaucoup aussi. Il y a des vaches et des cochons à la ferme. Avec le lait des vaches ils font du beurre et du fromage.¹ Les Normands aiment beaucoup le beurre et les fromages normands sont excellents.

Claudette va au lycée dans la petite ville voisine. Elle aime beaucoup la ferme. Elle aime les vaches et elle veut être vétérinaire un jour. Elle ira bientôt étudier à l'Université de Caen.² Mais la vie dans une grande ville est bien différente de celle dans un petit village.

Claudette est enchantée parce que demain elle va à Paris. Elle va passer deux semaines avec son cousin Georges Leduc. Enfin, elle va connaître Paris, la capitale!

Quand elle arrive chez les Leduc, Georges lui demande: "Eh bien! Que veux-tu faire?"

Et Claudette présente une longue liste de projets. Elle souhaite visiter les monuments célèbres — l'Arc de Triomphe, le musée du Louvre, la cathédrale Notre-Dame et les Invalides. Elle veut flâner le long des champs-Élysées et admirer la place Charles de Gaulle³ et la place de la Concorde. Elle veut visiter les théâtres, les cinémas et les magasins élégants sur les grands boulevards. (Dans la petite ville où elle habite il y a seulement un cinéma; il n'y a pas de théâtres, pas de grands magasins.)

M. Leduc, son oncle, demande: "Ne veux-tu pas visiter Montmartre? De la terrasse du Sacré-Coeur il y a une vue magnifique sur Paris. Et tu peux regarder les artistes qui dessinent dans la rue."

"Mais oui, je vais visiter Montmartre!" crie Claudette.

"Ne veux-tu pas monter à la Tour Eiffel?" demande Georges. "La Tour a 300 mètres de haut. Du haut de la Tour quand il fait beau il y a une vue formidable! Et tu peux avoir une longue-vue, si tu veux."

"Oui, oui! Bien entendu!" crie Claudette.

"Et puis, il y a le Quartier latin," ajoute la tante de Claudette. "Tu veux, sans doute, visiter l'Université de Paris et le 'Boul' Miché', le boulevard Saint-Michel. Il y a des étudiants de toutes les nations. Dans les cafés, les petits restaurants, les librairies, il y a toujours beaucoup d'animation, beaucoup d'activités."

"Et la Seine, le fleuve qui traverse Paris. Certainement tu vas marcher sur les quais de la Seine, n'est-ce pas?" demande Georges.

Pauvre Claudette! Tout à coup, elle est triste. Elle dit timidement: "Il y a un petit problème... Je n'ai pas d'argent."

"Ça ne fait rien!" dit Georges. "Nous n'allons pas dépenser grand-chose. Moi aussi, je suis toujours fauché. Mais j'ai une moto et à moto nous pourrions visiter tout Paris!"

II
Un étranger en France

Enfin c'est le mois de juin. Voilà Robert déjà à l'aéroport Charles-de-Gaulle. André Besson, un ami de Robert, demeure dans la banlieue de Paris. Il rencontre Robert à l'aéroport.

L'autobus s'arrête pas tout de suite. Alors les deux amis entrent dans un snack-bar. André demande du fromage avec du pain et du café. Robert demande simplement un coca.

Enfin, voilà l'autobus. André crie: "Tu as les valises, n'est-ce pas? Montons vite! J'ai les tickets."

"Oui, j'ai les valises. Montons donc!"

En route, dans l'autobus, les deux garçons parlent de Paris. Robert pose des questions, beaucoup de questions. Il demande tou-

Source : MA Xiaohong, *Le Français tome 2*, Pékin : FLTRP, 1992.

Cette lecture a pour simple fonction de rappeler le texte, car l'enseignante explique que les deux premières parties ont été étudiées la veille. L'enseignante se lance donc dans l'explication, de manière linéaire, de la troisième partie. Cette approche des textes, restée sensiblement la même depuis la première observation, est facilement repérable à la reprise de chaque phrase par l'enseignante, à l'explication des expressions inconnues et à l'utilisation du connecteur *ensuite* dans le discours de l'enseignante.

Toutefois, elle ne se focalise plus sur les formes, mais bien sur le sens malgré cette approche linéaire. Elle essaie, dès que cela est possible, d'introduire des phases plus communicatives dans les interactions avec les apprenants. Par exemple, pour expliquer l'expression « nous n'allons pas dépenser pas grand-chose » (Ma, 1992b : 50), l'enseignante propose de l'expliquer en contexte en

s'appuyant sur le vécu des apprenants. Elle lance ainsi un échange communicatif relativement proche de la réalité :

- « - E (désignant un apprenant A1) : Tu dépenses combien par mois ?
- A1 : 400 yuans
- E : C'est tout ? C'est pas beaucoup ! Tu ne dépenses pas grand-chose !
- A1 : Mais je mange à la maison
- E (désignant un autre apprenant A2) : Et toi, tu manges à la cantine, tu dors à la cité U, combien tu dépenses par mois ?
- A2 : A peu près mille yuans
- E : Oh ! Mais c'est trop ! Vous comprenez, *on ne dépense pas grand chose* ? Elle (montrant A1) ne dépense pas grand-chose. Mais elle (montrant A2), elle a dépensé 1000 yuans le mois dernier, elle est *fauchée*²⁷⁹ ! »

L'enseignante a ainsi expliqué tout le dialogue de cette façon ce qui lui évite d'avoir recours à la traduction. L'abandon de la méthode grammaire-traduction est très nette malgré, comme nous le disions, une approche qui demeure linéaire et donc au niveau de la phrase, voire des mots. Conséquence de cet abandon, l'enseignante utilise le français comme langue de communication dans sa classe. Elle n'utilise le chinois que ponctuellement et à bon escient.

A l'issue de cette compréhension écrite, l'enseignante propose une production orale. Son objectif est de faire construire des devinettes aux apprenants pour présenter un site touristique et ainsi réemployer un certain nombre de structures grammaticales (*C'est...qui / C'est...que*).

Cette activité a été préparée en amont par les apprenants qui ont eu pour tâche de chercher sur Internet des informations sur le monument de leur choix. Il s'agissait d'une activité réalisée en autonomie puisque proposée comme travail à la maison. Nous pensons que cela permet d'impliquer les apprenants dans leur

²⁷⁹ Il s'agit d'une autre expression issue du texte.

apprentissage, de développer des compétences relativement complexes (recherche documentaire sur la toile en français) et enfin de dynamiser le groupe puisque chacun apporte sa pierre à la construction du cours, l'enseignante n'étant plus le centre de toutes les activités.

Pour réaliser cette activité, l'enseignante divise la classe en deux sous-groupes. Elle constitue deux équipes en expliquant que dans chaque groupe, plusieurs apprenants viendront présenter à l'oral et sous forme de devinette, le monument célèbre de leur choix. Les autres devront deviner. La première équipe qui devine le nom du monument remporte un point²⁸⁰. Pendant ce jeu communicatif, l'enseignante reste effacée tout en sachant être présente quand cela s'impose (pour aider un apprenant en difficulté par exemple). Quand une équipe découvre le nom du monument, l'enseignante lui demande de justifier, ce qui favorise les échanges entre apprenants qui sont nécessairement contraints de négocier (même si la négociation demeure très minimale). Les relations ne sont donc pas essentiellement verticales. L'enseignante intervient également après chaque production pour donner son appréciation (sous forme de feed-back positifs). Son naturel souriant lui permet toutefois de reprendre quelques erreurs, mais elle ne se livre aucunement à une correction exhaustive puisque cela n'est pas son objectif.

L'ambiance est détendue, les apprenants captivés. Nous n'avons pas ressenti un tel enthousiasme lors de notre première visite dans cette classe où les apprenants se contentaient de répéter des phonèmes et des phrases après l'enseignante. En regardant les notes prises lors de cette observation de classe, nous constatons que la colonne réservée aux apprenants est remplie alors qu'elle demeurerait désespérément vide lors des observations avant les formations. Parallèlement, les interventions de l'enseignante sont beaucoup plus rares. Ainsi, la répartition de la parole semble beaucoup plus équilibrée.

Enfin, la dernière activité, est une dictée qui répond aux besoins du Test de niveau IV bien que l'enseignante ne trouve pas cette activité intéressante²⁸¹.

²⁸⁰ L'équipe qui gagne est exemptée de travail à la maison et l'équipe qui perd devra chanter une chanson en français devant la classe.

²⁸¹ Propos recueillis lors de l'entretien de débriefing avec l'enseignante.

2.2.2.1.3. Des stratégies d'enseignement plus variées

Si l'on effectue une synthèse des autres observations de classe, il apparaît clairement que les méthodes employées par les enseignants sont beaucoup plus variées, mais surtout moins axées sur les caractéristiques de la méthodologie traditionnelle. Comme nous le mentionnions plus haut, la grille ne convient plus à l'observation des classes de ces enseignants désormais formés, car les activités sont pensées en toute logique avec les objectifs. Si moments de classe il y a, ceux-ci ne semblent pas en rupture les uns des autres, mais sont articulés aux objectifs. Les cours observés partent d'un document oral ou écrit à partir duquel l'enseignant peut déployer ses objectifs. Le document principal fait donc l'objet d'une compréhension détaillée, le vocabulaire est expliqué en contexte à partir du document principal et la grammaire est liée au document en question. L'enseignant propose également des exercices de réemploi souvent sous forme de jeux communicatifs et éventuellement une production orale. Une séquence didactique dépasse donc largement le cadre horaire imposé par l'institution qui est général est de 45 à 50 minutes.

Ainsi, pour les activités observées, les méthodes employées par les enseignants sont principalement les suivantes :

- méthode active : l'apprenant est sollicité pour co-construire ses apprentissages et on lui demande de participer activement ;
- méthode directe : l'enseignant privilégie la langue cible comme langue de communication dans la classe.

Cela représente un énorme changement par rapport aux stratégies d'enseignement avant les formations puisque le schéma de classe s'en trouve modifié. Nous proposons ci-dessous de décrire ce schéma de classe sous forme de tableau en indiquant les méthodes ou approches employées par les enseignants :

FIGURE 58 : METHODES EMPLOYEES PAR L'ENSEIGNANT POUR ABORDER LES DIFFERENTES ACTIVITES DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LVI APRES LA FORMATION

Activités	Méthodes
Compréhension écrite	Approche globale (compréhension globale) conjointe à une approche analytique (compréhension fine) selon les différents cas observés
OU	
Compréhension orale	Approche globale
Vocabulaire	Méthode inductive (explication en contexte)
Grammaire	Méthode inductive (à partir d'un support, l'enseignant fait induire des règles et conceptualiser les apprenants) ²⁸²
Exercices	Réemploi des formes linguistiques par construction de dialogues, jeux de rôles, devinettes...
Production orale ²⁸³	Méthode orale en priorité

A partir des objectifs, les enseignants fixent en effet des tâches très variées et alternent les modalités de travail en fonction de leurs besoins. Par exemple, le cours Pék-A-4-ap, dont l'objectif général est de comprendre les grandes mutations sociales du XXe siècle, part du manuel *Taxi 3 !*. Il s'agit de courts textes de lois ou de documents ayant trait à une loi dont le titre est *L'esprit des lois*.

L'enseignante commence tout d'abord par travailler en grand groupe en faisant faire des hypothèses sur le titre de la leçon. Elle opère ensuite, un premier repérage sur la nature des textes (de quoi va-t-il être question dans ces textes ?) et effectue une compréhension globale toujours en grand groupe en posant les questions habituelles relatives à toute situation de communication (Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pourquoi ?). A l'issue de la compréhension écrite, l'enseignante constitue six petits groupes de quatre à cinq apprenants et donne à chaque groupe la charge d'un texte. Il s'agit de la phase de compréhension fine qui a été entièrement gérée par les apprenants, l'enseignante se contentant de donner une

²⁸² Par exemple, dans le cours Pék-A-4-ap, l'enseignante propose de réviser les différents futurs à partir d'un dessin de Frapar où un homme, allongé dans son lit alors que sa femme passe l'aspirateur, dit « Un jour...je m'arrêterai de travailler ! ». L'enseignante demande à ses étudiants d'imaginer ce que la femme pourrait bien faire comme projets. Les propositions des apprenants sont ainsi reprises par l'enseignante pour faire un rappel des différents futurs. Puis, quelques exercices de réemploi sont proposés pour fixer les acquis.

²⁸³ Nous n'avons pas assisté à un travail de production écrite lors de nos observations.

consigne claire et de passer ensuite dans les rangs pour aider ponctuellement les groupes. Les apprenants doivent chercher :

- la nature du texte (texte de loi, article de presse sur une loi, etc.) ;
- son contenu ;
- son origine historique ;
- le phénomène social qui a suscité l'adoption d'une nouvelle loi.

Après une phase de préparation active, chaque membre du groupe présente oralement l'un de points cités ci-dessus aux autres membres du groupe.

Alors que, avant les formations, cette même enseignante dont le cours avait été codé Pék-A-2-av, n'avait fixé aucun objectif et se contentait de suivre le texte en faisant une explication analytique et linéaire, nous voyons que la démarche didactique a été modifiée et qu'ainsi le travail en classe passe par des tâches complexes qui font intervenir plus d'une capacité cognitive à la fois (par exemple, chercher des informations dans des documents écrits pour construire un exposé oral), des modalités de travail adéquates à ces tâches et donc sources de motivation pour les apprenants.

Les actes pédagogiques utilisés par les enseignants attestent également d'une plus grande variété dans les stratégies d'enseignement :

FIGURE 59 : ACTES PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNANT DANS LES CLASSES DE FRANÇAIS LV1 APRES LA FORMATION

Code	Type d'activité	sensibiliser	identifier	classer	comparer	conceptualiser	fixer	contextualiser
Pék-A-1-ap	vocabulaire		X				X	
	PO	X						X
Pék-A-2-ap	PO	X			X			X
	CE	X	X					X
	jeu communicatif		X		X	X	X	X
Pék-A-3-ap	vocabulaire	X	X	X				X
	CE		X					
Pék-A-4-ap	CE	X	X	X	X			X
	conjugaison						X	
Pék-A-5-ap	CO	X	X	X				X
Pék-B-1-ap	CE	X	X		X			
Pék-B-2-ap	CE		X					X
	jeu communicatif						X	X
	dictée						X	
Pék-B-3-ap	CE	X	X	X		X		X
	PO						X	X
Pék-B-4-ap	CO	X	X					
	PO						X	X
Total	Toutes activités confondues	9	11	4	4	2	7	12

D'une manière générale, nous pouvons affirmer que les classes de langue sont bien plus vivantes qu'avant les formations. Elles le sont également du point de vue des aspects matériels :

- quatre enseignants utilisent encore l'ensemble pédagogique *Le Français* ;
- trois enseignants utilisent des documents authentiques ou semi-authentiques ;
- une enseignante utilise *Taxi 3* !;
- une enseignante utilise *Reflets 1*.

Quatre classes visitées étaient entièrement décorées avec des productions d'apprenants très colorées, des photos de la classe, des posters et images de

France (Pék-A-2-ap, Pék-A-3-ap, Pék-B-3-ap, Pék-A-4-ap), car bien souvent les départements possèdent leurs propres salles de classe, ce qui permet aux enseignants et aux apprenants de s'approprier les lieux. Par ailleurs, deux classes (Pék-A-2-ap, Pék-A-3-ap) ont changé la disposition des tables en rangées pour une disposition en U. Ainsi, la modification de la structure des cours, mais aussi les aspects matériels permettent, pour ce que nous en avons vu, de favoriser les interactions entre les différents partenaires du contrat didactique et de sortir de l'interaction canonique question-réponse qui était largement employée auparavant. L'enseignant n'est plus le maître de la parole, car celle-ci se répartit beaucoup plus équitablement entre les différents acteurs du contrat didactique.

2.2.2.1.4. Un logique d'apprentissage prise en compte

La conséquence logique de la restructuration des cours des enseignants en fonction d'objectifs déterminés en amont a tendance à redistribuer les rôles de chacun dans la classe. Enseignant et apprenants sont beaucoup plus envisagés comme des partenaires même si les relations demeurent nécessairement inégalitaires dans le sens où l'enseignant en sait toujours plus que ses apprenants. Ainsi, nous observons que, lorsqu'il ne s'agit pas d'une séance de réemploi des structures linguistiques acquises dans un cours précédent, les enseignants placent les apprenants en situation de recherche : ils les sollicitent pour leur faire faire des hypothèses sur la langue ou sur l'organisation discursive des documents écrits et oraux en proposant des activités qui nécessitent la mobilisation de plus d'une capacité cognitive en même temps.

Par exemple, dans l'activité de compréhension orale proposée dans le cours Pék-B-4-ap, l'enseignante distribue, après une phase de compréhension globale, la transcription du dialogue avec des trous. Elle demande aux apprenants d'écouter et de compléter les éléments manquants. Les apprenants sont donc placés en situation de recherche et doivent faire deux choses en même temps : écouter et écrire. Or, nous savons que plus les apprenants sont sollicités pour réaliser des tâches complexes et mieux ils apprennent.

Il semblerait donc que, après une formation continue, les enseignants observés soient parvenus à rétablir une logique d'apprentissage qui était quasiment absente dans les cours observés avant les formations. Ce constat est appuyé par une sollicitation accrue des apprenants en dehors de la classe. Le temps, ce cruel ennemi de l'enseignant, ne permet pas de faire toujours ce que l'on veut dans la classe. Ainsi, les enseignants observés sollicitent les apprenants pour effectuer des recherches en dehors des heures de cours, bien souvent dans le but de préparer une activité qui sera effectuée en classe. C'est le cas du cours Pék-A-2-ap dans lequel l'enseignante avait demandé de rechercher des informations sur Pasteur avant le cours ou encore du cours Pék-B-2-ap (cf. analyse proposée ci-dessus). C'est également le cas du cours Pék-B-1-ap dans lequel, chaque semaine, l'enseignant confie aux apprenants le soin d'aller à la médiathèque du Centre Culturel Français de Pékin pour choisir un article de presse d'environ 500 mots qui sera étudié en classe la semaine suivante²⁸⁴. Ainsi, les intérêts des apprenants sont pleinement pris en compte.

2.2.2.2. Les aspects qui résistent au changement

S'il est vrai que les formations proposées dans le PPFC ont favorisé des changements très positifs dans les classes des enseignants chinois, notamment en matière de logique d'apprentissage, nous constatons toutefois que certains aspects résistent plus à l'innovation didactique. Nous pensons que ces résistances sont le fait du poids de la culture éducative chinoise. Voyons quels sont ces phénomènes :

- le besoin de traces écrites chez les apprenants demeure très fort malgré des approches plus axées sur l'oral ;
- l'explication des documents écrits demeurent linéaire et analytique, au moins dans sa phase de compréhension fine, mais seulement pour les enseignants utilisant l'ensemble

²⁸⁴ Le choix final est effectué par l'enseignant en fonction de la progression de son cours.

pédagogique *Le Français*. Les autres enseignants abordent l'explication des documents écrits par une approche globale.

Il est donc fort probable que les enseignants qui n'ont pas la possibilité de rénover leur matériel pédagogique continuent à employer des méthodes d'enseignement issues de leurs habitudes culturelles. Vu le peu de réalisme de ces textes, il semble par ailleurs très difficile d'adopter une démarche plus communicative.

Ces constats nous mènent au terme de l'analyse et du test de H2.2 dont nous allons à présent tenter de tirer les conclusions pour identifier le modèle didactique des enseignants ayant participé au PPFC.

2.2.2.3. La construction d'un nouveau modèle didactique chez l'enseignant en formation continue

Nous pensons que les effets d'hysteresis pédagogique sont des comportements didactiques qui ne correspondent plus au modèle didactique intériorisé des enseignants avant les formations, ni au modèle didactique proposé en formation. Nous concevons ces effets d'hysteresis comme un ensemble de pratiques éclectiques très irrationnelles où les activités de classe se succèderaient les unes aux autres sans logique et où l'enseignant piocherait sans réfléchir dans les outils didactiques qui lui ont été fournis en formation. Ces effets d'hysteresis seraient en quelque sorte une radicalisation de l'éclectisme méthodologique tel que nous avons pu le décrire dans l'analyse des programmes ou des manuels.

Au terme de cette analyse comparative des pratiques de classe, nous sommes dans l'obligation de constater que les formations proposées dans le cadre du PPFC, ne créent aucunement des effets d'hysteresis pédagogique. Elles contribuent plutôt à l'émergence d'un modèle didactique qui se situe au carrefour des cultures éducatives chinoise et française, modèle qui demeure en cours d'acquisition qui est bien plutôt le fruit de tâtonnement et de réflexions successives chez l'enseignant en formation que de l'application d'une nouvelle cohérence méthodologique.

L'abandon progressif de l'ancien modèle didactique est parfois très palpable surtout lorsque l'enseignant se trouve en difficulté. Ayant préparé et pensé son cours, un enseignant doit souvent faire face à des imprévus, car les activités ne fonctionnent pas toujours comme il les avait imaginées. Nous pensons qu'un enseignant aguerris est capable d'improviser en proposant des solutions dans de telles situations, ce qui n'est visiblement pas encore le cas de tous les enseignants ayant suivi les formations proposées dans le PFC²⁸⁵.

Prenons l'exemple du cours Pék-B-1-ap. L'enseignant effectue une compréhension écrite à partir d'un article de presse choisi par l'un de ses apprenants. Cet article porte sur l'utilisation des blogs comme nouveau moyen de communication entre jeunes.

Il effectue tout d'abord une mise en route à l'oral en demandant aux apprenants qui, parmi eux, a ouvert un blog²⁸⁶, pourquoi et quel est le contenu de leur blog. Il effectue ensuite une identification globale du document : il cherche ainsi à savoir de quel type de texte il s'agit et quelles sont les différentes parties (titre, intertitres, chapeau, photo, paragraphes). Ces deux premières activités se déroulent bien, les apprenants sont réactifs et fournissent les réponses attendues par l'enseignant.

Puis, l'enseignant se focalise sur la photo de l'article qui montre une adolescente assise par terre avec un ordinateur portable sur les genoux afin de faire faire des hypothèses aux apprenants sur le thème général de l'article. L'enseignant se trouve alors en difficulté à ce moment précis, car ses questions ne sont pas assez précises. Il veut faire dire à ses apprenants que le personnage est très jeune et que l'ordinateur a une taille disproportionnée par rapport à l'adolescente pour montrer l'importance des nouvelles technologies dans la vie des jeunes d'aujourd'hui²⁸⁷. Plutôt que de demander de décrire la jeune fille puis

²⁸⁵ Il ne s'agit pas d'une critique, car ces enseignants sont en cours de formation. Il s'agit bien plutôt d'un constat qui nous permet de prendre conscience de la prégnance des modèles didactiques hérités de la culture éducative des enseignants et du passage d'un ancien à un nouveau modèle. En ce sens, nous pouvons affirmer avec Puren (2001 : 42-59) que les classes observées font état d'un stade intermédiaire (une interformation) permettant de fournir au formateur des indications précieuses sur le modèle didactique en cours d'acquisition/modification.

²⁸⁶ Il s'agit également d'un phénomène très répandu en Chine, particulièrement dans la population étudiante.

²⁸⁷ Nous-même n'avons pas compris le sens de sa question avant qu'il ne donne la réponse.

l'ordinateur, l'enseignant demande : « Qu'est-ce que vous remarquez sur la photo ? ». Cette question trop vague sera reformulée à plusieurs reprises par l'enseignant, mais les apprenants ne donnent pas les réponses attendues par l'enseignant. Il finira par donner lui-même la solution.

Déstabilisé, l'enseignant se lance tout de même dans la compréhension globale de l'article en opérant par parties. Les questions n'étant pas assez précises, les apprenants ne sont plus très réactifs. Plus l'enseignant avance dans la compréhension et plus nous l'avons senti déstabilisé. Si les intentions sont très bonnes, le guidage de classe n'est pas encore tout à fait au point, mais nous ne pouvons que souligner les efforts de cet enseignant pour faire découvrir à la classe le sens global de l'article.

Lors de la compréhension finalisée, qui a pour but de faire relever aux apprenants les caractéristiques de ce nouveau moyen de communication, mais aussi les dangers possibles pour les jeunes, l'enseignant bascule progressivement vers son ancien modèle didactique (celui décrit avant les formations), car ses questions ne suscitent aucune réponse. Lorsqu'il demande à la classe : « Quels sont les débordements possibles du blog ? » et que la classe demeure silencieuse, l'enseignant reformule alors la question en chinois. Il expliquera ensuite tous les autres paragraphes avec une méthode grammaire-traduction et en suivant l'ordre du texte.

Ainsi, nous voyons que l'enseignant manque encore de moyens pour agir dans l'action et résoudre ses problèmes immédiatement : l'ancien modèle didactique refait alors brusquement surface, comme pour rassurer l'enseignant. Le nouveau modèle didactique n'est sans pas encore fixé chez cet enseignant, mais nous avons pu constater dans d'autres classes que la solution consiste à trouver un compromis entre les différentes méthodologies ou plus précisément les habitudes culturelles des apprenants et la nécessité de les doter d'une véritable compétence de communication.

Nous avons dit plus haut que les apprenants ont un fort besoin d'écrit et nous pensons que cela est un trait caractéristique de la culture éducative chinoise. Pour répondre à cette habitude culturelle sans pour autant faire un cours sur le modèle des CTOP qui ne permet pas aux apprenants d'être véritablement

opérationnels en langue française à l'issue de leurs études, certains enseignants proposent des solutions intermédiaires. Le cours Pék-A-5-ap en est une bonne illustration. L'enseignante travaille avec *Reflets 1*. Elle effectue une compréhension orale de l'épisode 11. Les questions de compréhension globale qui sont habituellement posées à l'oral pour garantir une certaine dynamique sont proposées à l'écrit sur un polycopié distribué aux apprenants (nous reproduisons ici le polycopié) :

FIGURE 60 : SUPPORT DE COURS – REFLETS 1, EPISODE 11 – COMPREHENSION GLOBALE

Phase d'anticipation et de compréhension globale :
<p>C'est où ? Comment s'appelle la jeune fille ? Et le jeune garçon ? Que lisent-ils ?</p>

L'enseignante propose de regarder une première fois la vidéo sans le son et pose les questions ci-dessus aux apprenants. Pour la compréhension fine, elle fait regarder la vidéo avec le son, pose ses questions à l'oral qui sont également doublées d'un support écrit :

FIGURE 61 : SUPPORT DE COURS – REFLETS 1, EPISODE 11 – COMPREHENSION FINE

Compréhension détaillée :
<p>Vérifiez vos réponses.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quelle partie du journal lisent-ils ? <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Un article politique <input type="checkbox"/> Un article économique <input type="checkbox"/> Une petite annonce de travail <input type="checkbox"/> Une petite annonce de stage <input type="checkbox"/> Une petite annonce immobilière 2. Julie s'intéresse à l'annonce : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Tout de suite <input type="checkbox"/> Après avoir réfléchi une minute <input type="checkbox"/> Pas du tout 3. L'annonce parle d'un stage de : <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Vente <input type="checkbox"/> Méthode <input type="checkbox"/> Spécialiste <p>Etc.</p>

Si quelques items sont parfois peu précis²⁸⁸, ce système permet aux apprenants de garder une trace de la compréhension qui a été effectuée à l'oral. Nous pensons que cette méthode les rassure beaucoup et leur évite de griffonner en permanence les manuels de traductions en chinois.

2.2.2.4. Quelles conclusions tirer de cette seconde analyse ?

Grâce à cette seconde analyse qui nous a permis de faire des comparaisons entre les pratiques didactiques avant et après une formation relativement conséquente, nous avons pu voir que les enseignants n'ont pas des pratiques éclectiques, mais conçoivent au contraire des cours plus structurés qui sont marqués par la constitution d'un modèle didactique²⁸⁹ résultant d'un compromis entre les habitudes culturelles des apprenants et les besoins du monde actuel en matière de communication. Ainsi, un dispositif de formation continue, bien qu'il soit axé sur l'acquisition d'une nouvelle cohérence méthodologique, ne crée aucunement des pratiques de classe dérégées, mais offre plutôt aux enseignants des pistes de réflexion pour intervenir dans leurs classes.

Soulignons également que les formateurs, en dépit de contenus très axés sur des approches communicatives, favorisent sans cesse la réflexion chez les enseignants en formation, ce qui doit probablement beaucoup aider dans la construction d'un nouveau modèle didactique chez ces enseignants.

☞ *H2.2 est donc réfutée*

2.3. Conclusion du test de H2

H2.1 a été corroborée, mais H2.2 a été réfutée.

²⁸⁸ Pour la question 1 par exemple, plutôt que de demander quelle partie du journal lisent les deux jeunes gens, il aurait sans doute fallu demander ce qu'il lisent (quel type d'écrit : un journal et plus particulièrement les petites annonces).

²⁸⁹ Ce modèle est toutefois en cours d'acquisition, mais les résultats observés sont très prometteurs.

Conclusion : H2 n'est corroborée que pour la première partie de l'hypothèse à savoir H2.1 ; H2.2 est réfutée

3. Les résultats de la recherche par entretien

3.1. Rappel de la démarche d'analyse

H3 entend démontrer d'une part que :

(H3.1) le système symbolique des enseignants est susceptible de s'exprimer au travers d'une antinomie fondamentale :

(H3.1.1)

- une logique d'enseignement dominée par la figure du maître instruit (modèle didactique traditionnel issu de la scolarité des enseignants)

(H3.1.2)

- une logique d'apprentissage dominée par la figure de l'enseignant animateur-facilitateur des apprentissages (en raison des grands changements sociaux que connaît la Chine d'aujourd'hui)

et d'autre part que :

(H3.2) une formation axée sur des savoirs méthodologiques nouveaux ne permet pas de déconstruire les représentations initiales de l'enseignant pour l'aider à reconstruire son identité professionnelle en fonction de ses besoins.

3.2. Déroulement des entretiens

L'entretien a concerné onze enseignants volontaires sur douze. Un appel présentant le projet a tout d'abord été lancé par courriel auprès des enseignants de français LV1 des groupes A et B (dont six enseignants du groupe A et cinq enseignants du groupe B). Des rendez-vous ont ensuite été fixés à la convenance

des enseignants soit dans leurs établissements, soit dans une salle du centre de formation ou dans un café. Ces trois types de lieux ont évidemment joué sur le déroulement des entretiens, car « chaque lieu communique des significations qui sont susceptibles d'être mises en acte dans le discours de l'interviewé » (Blanchet et Gotman, 2006 : 70). Les rendez-vous dans les cafés ont eu tendance à être plus détendus et moins officiels que dans les deux autres cadres, ce qui a permis aux enseignants de libérer davantage leur parole.

Toutefois, les entretiens se sont déroulés, dans la plupart des cas²⁹⁰, comme prévu : après avoir remercié l'enquêté, lui avoir rappelé le but de l'enquête et présenté le déroulement de l'entretien, nous avons proposé la réalisation d'une carte associative puis engagé le récit de vie et enfin l'entretien semi-directif. Les entretiens se sont terminés parfois par une reprise de ce qui a été dit (quand le temps le permettait) et par des remerciements.

Pour les besoins de l'analyse, nous présenterons d'abord les résultats relatifs aux récits de vie pour tenter de mettre en évidence des trajectoires sociales. Il est en effet important de comprendre comment l'on devient enseignant de français en Chine pour éclairer les représentations qui y sont liées. Ce n'est que dans un second temps que nous présenterons les résultats concernant les représentations des enseignants qui regroupent par conséquent l'analyse des cartes associatives et des entretiens semi-directifs. Enfin, nous reviendrons sur les récits de vie pour tenter de comprendre comment les traditions didactiques sont modifiées au contact d'une innovation didactique, puis recomposées dans l'intimité de la personne en formation pour développer l'identité professionnelle de l'enseignant.

3.3. Modification de la grille d'entretien initiale et transcriptions

Au fur et à mesure des entretiens, la grille d'entretien initialement proposée a été modifiée, ce qui semble logique puisque chaque grille d'entretien doit s'adapter au monde social étudié. Après chaque rendez-vous, l'entretien a fait l'objet d'une première écoute avec prise de notes afin de repérer les grandes idées

²⁹⁰ Une enseignante était si stressée que nous avons dû modifier pour elle le déroulement de l'entretien (cf. Prisca - U3 - A - 180507).

et de réajuster la grille pour l'entretien suivant. Ainsi, après cinq entretiens nous sommes parvenue à mettre au point une grille qui semblait fonctionner convenablement. La structure du récit de vie n'a pas été modifiée, mais en revanche la grille de questions pour l'entretien semi-directif a connu quelques aménagements afin de la rendre plus claire et plus efficace pour l'enquêteur. Nous avons également ajouté des indications pour nous-même afin de ne pas omettre une étape dans le déroulement des entretiens (voir annexe A').

Les entretiens ont tous été retranscrits par nous-même suivant le code de transcription qui figure en annexe B'. Les onze entretiens respectent la clause d'anonymat passée à l'oral entre l'enseignant et l'enquêteur. Pour cela, les enseignants ont reçu des prénoms français fictifs qui diffèrent de leur prénom français réel. Les noms des universités ont été codés en U plus un chiffre qui ne représente aucunement un classement selon l'ordre d'excellence fixé par les autorités chinoises. Il s'agit en effet d'une attribution aléatoire. La lettre A ou B représente le groupe de formation d'appartenance de l'enseignant suivie de la date de l'entretien. Ainsi, chaque entretien est codé de la manière suivante :

Prénom français – université – groupe de formation – date de l'entretien

Exemple: Angèle – U7 – B – 260507²⁹¹

Chaque entretien indique également le lieu (université, café ou centre de formation) ainsi que la durée de l'entretien et de ses différentes étapes. Une tranche d'âge est donnée pour chaque enseignant ainsi que le nombre d'années d'expérience dans la profession.

Les entretiens retranscrits (voir annexe C') ne font pas figurer la présentation et la clôture de l'entretien, car ces deux moments n'apportent pas d'éléments nouveaux pour l'enquête. Par ailleurs, la carte associative se réalise à l'écrit si bien que pendant cette phase, l'enseignant ne dit rien. Cela n'aurait donc aucun sens de la faire figurer dans les transcriptions.

²⁹¹ Lorsque les entretiens seront cités, nous indiquerons le numéro de page concerné de l'entretien à la suite de la date.

3.4. Trajectoires sociales : devenir enseignant de français en Chine

Les récits de vie mettent en avant des trajectoires sociales relativement semblables, qu'il s'agisse du groupe A ou du groupe B, marquées toutefois par des fils d'histoire et des influences provenant de sphères sociales variées dans le choix du métier : scolarité, famille, mobilité géographique, déception par rapport à une situation initiale, etc..

Si notre but est bien de comprendre des récits de vie de formation pour saisir la manière dont les nouveautés didactiques sont intégrées dans l'intimité de la personne en formation, il nous a semblé nécessaire d'interroger les enseignants sur les raisons qui les ont poussé à devenir enseignant. En effet, si se former revient à se construire une véritable identité professionnelle, celle-ci s'ancre nécessairement sur les motivations initiales de l'enseignant.

En France, l'enseignement semble être un choix délibéré, car la profession est soumise à des concours très sélectifs (mis à part le métier d'enseignant de FLE) qu'il serait absurde de préparer si l'on n'avait pas le désir de devenir enseignant. Ce n'est pas le cas en Chine : les enseignants ne sont pas fonctionnaires. Ainsi, grâce aux entretiens, nous avons pu comprendre que devenir enseignant de français relève le plus souvent d'une opportunité, d'un choix par élimination ou beaucoup plus rarement d'une vocation mêlée à d'autres raisons complexes. En réalité, les trois niveaux sont bien souvent enchâssés, car ils reflètent toute la complexité du monde social chinois.

Deux enseignants, Thomas et Geneviève, parlent de vocation nourrie toutefois de fils d'histoire divers. Geneviève, à travers son récit, nous rappelle qu'il ne peut exister une seule raison dans le choix d'un métier tout en soulignant la difficulté à raconter son histoire de vie : « [...] c'est difficile il y a beaucoup de raisons » (Geneviève – U6 – A – 250507 – 1).

Son récit témoigne des différents niveaux qui influencent le choix du métier de professeur de français en Chine : sphères personnelle, éducative, familiale, etc. Ainsi, Geneviève est devenue enseignante de français à la suite d'une succession de déceptions et non par véritable vocation. Elle a tout d'abord enseigné le français comme troisième langue étrangère pendant quelques temps dans une

université polytechnique. Cela ne lui convenait pas, car les étudiants étaient des ingénieurs et non des spécialistes en langues étrangères. Elle est alors devenue aspirant chercheur. Une fois diplômée, ses débuts de carrière dans la recherche furent très prometteurs (invitation en France comme professeure associée pour faire des recherches sur la langue chinoise), mais son école doctorale a finalement refusé son départ (Geneviève – U6 – A – 250507 – 2) :

« E : et j'ai un entretien avec Oswald Ducros XXX et il m'a conseillé de venir en France e:: en France pour continuer pour approfondir mes études | mais de retour en Chine e:: l'Académie e:: dit que e:: c'est un institut plutôt où l'on fait des recherches sur la langue chinoise c'est pour faire des recherches sur la langue chinoise c'est pas la peine d'aller en France pour apprendre la théorie (RIRE) »

R : m:: m::

E : j'ai dé- du coup j'ai décidé de quitter l'Académie pour entrer e:: e:: à l'université où maintenant je travaille »

Ce n'est donc qu'en second lieu que Geneviève évoque l'amour du métier d'enseignant via l'influence de ses parents, eux-mêmes enseignants (Geneviève – U6 – A – 250507 – 3) :

« E : [...] mon père ma mère sont professeurs/ ils sont instituteurs ils travaillent à l'école secondaire mais dès toute petite je suis nourrie e:: de rêve/ d'idéal/ de devenir un prof | donc quand j'ai décidé de quitter l'Académie je suis entrée directement à l'université ! »

L'histoire de Thomas reflète également ces différents niveaux du social qui interagissent entre eux dans le choix du métier d'enseignant. Il explique qu'il aspirait à devenir enseignant sans pour autant avoir choisi le métier de professeur de français dans le supérieur. Cette opportunité se présentant, il a su la saisir, car il est toujours plus honorable d'être professeur à l'université que dans le secondaire (Thomas – U8 – B – 270607 – 1) :

« e:: il y a eu une occasion de:: rester:: à l'école où j'ai fait mes études universitaires alors je suis resté e:: comme professeur/ parce que e:: personnellement j- j'aime ce métier je j'avais aspiré à faire e:: »

le le e:: le professeur:: mais pas à l'université à lycée au lycée mais maintenant je si je peux si je peux faire alors si je peux être professeur à l'université pourquoi pas/ alors c'est c'est plus intéressant ce serait plus intéressant et plus e:: plus honorable on peut dire alors j'ai choisi de rester à notre école e:: comme professeur de français dans le département de français »

La vocation initiale de Thomas a donc été quelque peu détournée en raison d'un statut plus valorisant proposé par l'institut dans lequel il a appris le français. Toutefois, en plus d'être honorable, le métier d'enseignant est, d'après Épiphanie (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 1), stable ce qui semble être un avantage étant donné la situation sociale actuelle :

« E : [...] le métier de professeur d'enseignant en Chine c'est un métier assez XXX oui c'est assez stable | les parents aiment les métiers plus stables parce que (nous sommes) Chinois donc les parents sont beaucoup rassurés avec un métier comme ça »

En rappelant implicitement que les parents misent beaucoup sur l'enfant unique de la famille, le récit d'Épiphanie nous montre à quel point le métier d'enseignant est un métier valorisant, mais un métier mal payé comme dans beaucoup de pays (Emma – U1 – B – 160507 – 15) :

« E : les gens respectent les professeurs [...] surtout les professeurs de l'enseignement supérieur=

R : =m::=

E : =ouais donc e:: | MAIS du point de vue économique | on est en BAS [...] donc:: on ne gagne pas grand chose e::: donc e:: on est comment dirais-je ? on est pauvres::: mais en même temps on est respectés »

Pourtant, les places semblent être chères, car l'accession à un tel poste relève plus de la chance que d'une décision prise en amont des études de français. Dans ce monde professionnel où l'opportunité de devenir enseignant est visiblement offerte par les responsables des départements de français et non par un concours, les raisons qui poussent un étudiant à devenir enseignant de français sont complexes. Nous avons vu en effet que derrière les mots de Thomas, le

pourquoi pas devenir enseignant de français, la notion d'opportunité, d'occasion heureuse et donc conjoncturelle montre en filigrane que le métier d'enseignant de français relève, finalement, plus de l'improvisation que de la véritable vocation. Une improvisation soumise au choix de la communauté des enseignants de français, comme si pour entrer dans la profession il fallait d'abord être reconnu par ses pairs. Quels sont les critères qui permettent aux responsables des départements de choisir un jeune étudiant de français pour devenir professeur ? Est-ce un pressentiment envers des profils d'étudiants particuliers ? Une annonce faite publiquement ? Nous l'ignorons : il aurait fallu pour cela interroger les responsables sur les mécanismes qui les poussent à choisir telle ou telle personne pour devenir enseignant de français.

Soulignons cependant que cette notion d'opportunité est revenue très fréquemment dans les récits des autres enseignants : c'est vrai, ils n'avaient pas pensé à faire ce métier auparavant, mais puisque l'établissement leur proposait un emploi honorable, stable et valorisant alors, pourquoi pas saisir cette chance au vol ? Le récit de Marina témoigne relativement bien de cette notion d'opportunité (Marina – U1 – A – 310507 – 1) :

« E : [...] en fait j'ai vraiment de la chance vous savez ! quand j'allais terminer mes études | mon tuteur m'a dit e:: est-ce que tu veux travailler comme prof à notre fac ? parce que maintenant il y a deux deux places vacantes/ deux places vacantes deux profs vont prendre leur retraite ! j'ai dit oui j'aime bien donc e:: oui j'en- en fait je suis entrée pas très difficilement à notre fac \ »

Derrière la notion d'opportunité se cache probablement quelque chose de beaucoup plus complexe qui témoigne des jeux d'influence dans le monde du travail en Chine. A travers les discours des enseignants qui ont accepté de raconter leur histoire et la manière dont ils sont devenus professeurs de français, nous pensons qu'il existe en réalité des mécanismes sociaux reflétant le marché de l'offre et de la demande dans le milieu professionnel francophone en Chine. Une demande importante pour une offre plus que limitée !

A ce titre, la quatrième année d'apprentissage du français sanctionnée par un diplôme de licence, semble être une année charnière dans la future carrière de

l'étudiant. C'est en effet le moment où il décide d'entrer dans la vie active ou de poursuivre ses études pour devenir inévitablement enseignant. Le récit de Flore, qui rêvait toute petite de devenir guide touristique pour parler plusieurs langues et voyager, montre parfaitement le peu de choix offerts aux étudiants de français ayant obtenu un Master. Après une triste expérience de guide en tant que stagiaire, Flore, déçue par le peu de moralité des guides qui doivent tromper leurs clients pour obtenir un salaire décent²⁹², a décidé de se tourner vers l'enseignement du français et y a trouvé immédiatement beaucoup de satisfaction parce que la communication est simple précise-t-elle. Elle a cependant souligné, comme beaucoup d'autres enseignants, le peu de débouchés offerts au diplômés de Master (Flore – U4 – B – 190507 – 2) :

« E : [...] après le Master je crois en Chine on a pas beaucoup de choix=

R : =d'accord=

E : =oui/ si tu es si tu as une licence tu peux travailler comme guide/ interprète/=

R : =oui=

E : =oui professeur et aussi tra- traducteur/ traductrice/ y a beaucoup de choix ! mais e:: après le:: après les études de Master on a pas beaucoup de choix en fait\ il faut seulement travailler comme professeur

R : seulement professeur ?

E : oui à peu près comme ça parce que si tu veux travailler dans une grande grande entreprise on va pas te recruter parce que parce que c'est un diplôme plus haut alors il faut payer plus = »

Après une licence de français, l'étudiant a donc la possibilité de devenir guide, interprète, traducteur, travailler dans le privé ou encore devenir fonctionnaire comme le précise Emma qui a eu l'occasion de faire un stage dans une institution publique de Pékin (Emma – U1 – B – 160507 – 1). Toutefois, les

²⁹² Un guide touristique est payé environ 300 yuans par mois, ce qui ne suffit pas pour vivre décemment aujourd'hui en Chine. Les guides gagnent donc de l'argent en faisant acheter à leurs clients des souvenirs dans des boutiques placées judicieusement le long des circuits touristiques et que chaque bus de voyageurs ne manquera pas de visiter. Les arrêts dans ces magasins font partie intégrante du circuit vendu au client.

opportunités de devenir fonctionnaire semblent être très limitées en raison de discriminations importantes entre les garçons et les filles (Tatiana – U5 – A – 010607 – 2) :

« E : c'est la réalité parce que pour les filles qui apprennent le français c'est pas facile de:: comment dire ? trouver un travail:: comment dire ? e:: convenable quelque fois si vous vous voulez travailler dans une entreprise moi non moi non j'aime pas travailler dans une entreprise et pour les:: administratifs e:: oui il faut aller en Afrique\ mais c'est pas c'est pas moi qui ne veux pas aller en Afrique ! mais ce sont les adm- les administrations qui ne veu- qui ne veulent pas que le filles y entrent\ parce que ils pensent les filles c'est c'est pas convenable aux filles d'aller toujours en mission

R : m::

E : d'aller rester en co- au par exemple e:: e:: au Congo pendant quatre ans c'est c'est dur pour e:: donc...

R : m::

E : et quand même il y a une discrimination entre les filles et les garçons quand on cherche du travail= »

Par ailleurs, il semblerait que les étudiants qui ont obtenu un Master de français sont très réticents à travailler dans le privé ou dans les administrations publiques, car disent-ils, le travail ne s'effectue que rarement en français. Les anciens étudiants s'étant tourné vers le privé perdent ainsi les acquis en langue française (Lucie – U5 – A – 310507 – 2) :

« E : [...] mes autres camarades s'ils travaillent dans une entreprise:: ang- anglo-chinoise ou bien:: sino-alle- sino-allemande ils ils ont presque abandonné le français c'est bien sûr ils ont quelques courriers à à écrire en français e:: je sais pas peut-être trois fois par mois\ la plupart du temps ils travaillent avec:: avec l'anglais

R : m::

E : toujours ! ils ont fait ça et aujourd'hui quand nous nous rencontrons ils me disent toujours a:: le français j'ai oublié ! ce que je sais dire c'est juste bonjour merci »

La situation n'est pas très différente pour les étudiants qui ont choisi de devenir fonctionnaires (Tatiana – U5 – A – 010607 – 3) :

« E : peu à peu oui donc e:: à ce moment là j'ai j'ai commencé à réfléchir e:: est-ce que je vais continuer || comment dire ? rester contact avec le français mais continuer à l'approfondir \ ou je choisis comme un fonctionnaire qui utilise le français de temps en temps mais le niveau de français ça ça baisse

R : oui

E : mais comme j'ai déjà appris le français pendant sept ans ! c'était vraiment dommage de laisser tomber votre spécialité/ et c'est c'est pas si c'est une spécialité qui ne vous convient pas ou vous n'aimez pas oui vous pouvez choisir un autre métier »

D'une part nous voyons que les débouchés offerts aux étudiants de Master sont très limités, car le français ne semble pas encore avoir sa place dans le privé ou le public. D'autre part, nous constatons que les étudiants diplômés de Master se tournent vers l'enseignement, car il serait dommage de ne pas rentabiliser sept années d'études.

Dès lors, l'engagement dans la profession apparaît comme flou, se révélant plutôt comme un choix par élimination que comme une véritable décision (Lucie – U5 – A – 310507 – 1, 2, 3) :

« E : [...] au début en fait quand j'étais en quatrième année c'est vers la fin de:: du premier cycle (ASP) je peux trouver un travail à comme comme les autres copains

R : d'accord

E : bon là e:: j- je me s- je me suis dit j- je savais vraiment pas c'que je veux faire et ce que je VAIS faire surtout j'ai aucune idée j- j'avais aucune idée à ce moment là (ASP) et je me suis dit bon/ je vais rester je vais rester encore deux ans et demi pour e:: approfondir un peu | le français et:: ça me donne encore e:: deux ans et demi à réfléchir | qu'est-ce que je veux faire dans le futur \ alors je suis restée e:: || tu sais en fait m:: quand on veut chercher du travail à vingt-deux ans=

R : =oui=

E : =on a on a encore on a en fait plus de choix que:: vingt vingt-quatre ans et demi [...] si si tu veux travailler en entreprise c'est c'est déjà ben je dirais l'entreprise pense que toi tu es trop trop vieux »

Sans compter qu'accepter un métier en dessous du diplôme obtenu (être guide, interprète, secrétaire dans une entreprise, c'est-à-dire des métiers qui

peuvent être occupés par des diplômés de licence) serait une perte de temps comme le précise Ella (Ella – U2 – A – 170507 – 2) :

« E : donc j'ai j'ai j'ai choisi e:: e:: je je voudrais devenir un professeur\ parce que e:: après des études e:: e:: d'aspirant chercheur m:: au moins il faut trouver un un emploi qu'on ne peut pas obtenir quand e:: quand quand quand on...quand on sort de justement sort de l'université\ e:: de de de de de licence [...] donc ça c'est pour quoi j- j'ai choisi d'être pro-\ de devenir professeur

R : d'accord m:: m:: d'accord

E : oui mais après e:: après e:: après être devenue un professeur un enseignante de français je commence à aimer ce travail »

La dernière phrase de ce témoignage montre en réalité que l'enseignante n'aspirait pas à devenir enseignante à l'origine. Ce n'est qu'après avoir débuté dans la profession qu'elle a commencé à aimer son travail, mais au départ le choix de ce métier n'allait pas de soi, car nous a-t-elle précisé, elle a poursuivi jusqu'en Master sur les conseils de ses parents.

La situation est quasiment la même pour Prisca, venue à Pékin après ses études pour chercher du travail. Elle raconte (Prisca – U3 – A – 180507 – 9) :

« E : [...] quand j'ai fini mes études à l'université je suis venue à Pékin et il y a un un poste à l'université à U3

R : m::

E : et j'ai un\j'ai une amie qui travaille là-bas et qui qui m'a dit viens ! ici on a besoin de profs françaises/ mais au début j'ai j'ai pas pensé à à ce métier

R : a:: c'était quoi au début ? tu voulais faire quoi ?

E : au début je voulais travailler dans une entreprise

R : m::

E : oui dans une entreprise mais maintenant e:: je me suis déjà habituée à ce métier oui ! a- alors quand mon amie m'a donné cette invitation et j'ai accepté et puis e:: je suis e:: comme ça (RIRE) »

Au début, Prisca n'envisageait pas de devenir enseignante : elle n'y avait même pas songé. Elle désirait travailler dans une entreprise française. Elle a pourtant envoyé son curriculum vitae un peu partout, nous a-t-elle dit un peu plus

tard au cours de l'entretien, mais la réponse fut la même : les entreprises françaises n'ont pas besoin de personnel formé en langue française !²⁹³ Au fil du temps, Prisca n'a pas eu d'autre choix que de s'habituer à ce métier dit-elle.

S'habituer, commencer à aimer un métier parce que la société ne laisse pas d'autres choix aux étudiants de français et parce qu'il n'est pas convenable d'accepter un métier que l'on peut très bien faire avec une simple licence de français : il s'agit en quelque sorte de rentabiliser pleinement les études. Ainsi, l'opportunité d'un emploi d'enseignant de français à l'université, proposé un jour par les responsables des départements de français, change brusquement le cours de la vie de l'étudiant ou modifie ses ambitions. Cela nous montre à quel point la société chinoise est une société en tension où il faut apprendre à accepter son sort, car le principal n'est-il pas d'avoir un emploi satisfaisant, peu importe après tout les aspirations personnelles de chacun ? L'individu, en Chine, semble comme résigné et endosse le rôle que la société veut bien lui offrir²⁹⁴. Car il s'agit d'un don, d'une chance comme nous l'avons souligné plus haut et c'est cet aspect qui permet très probablement aux enseignants d'apprendre à aimer leur métier et de trouver malgré tout du plaisir dans l'enseignement quand bien même ils aspiraient à autre chose.

3.5. Représentations liées au métier d'enseignant de français en Chine

3.5.1. Les résultats de la carte associative

Après avoir relevé, à travers leurs histoires professionnelles, quelques récurrences qui poussent les personnes interrogées à devenir enseignant de français, il paraît intéressant de présenter les représentations brutes liées au métier, c'est-à-dire celles qui ont été données via la réalisation des cartes associatives. L'une des consignes, pour réaliser cette carte, était de donner les mots qui venaient à l'esprit à partir du groupe de mots inducteurs *enseignant de français*.

²⁹³ Au fond, cela ne souligne-t-il pas l'inadéquation des études de français au monde du travail en Chine ?

²⁹⁴ Les aspirations individuelles sont d'ailleurs peu encouragées (sauf sur le plan économique sans doute !)

Pour les besoins de l'analyse, nous n'avons pas séparé les groupes A et B, car la réalisation de cartes associatives s'apparente plutôt à une méthode quantitative. Il est donc important de pouvoir mettre en évidence des récurrences ou au moins des termes regroupables sous différents pôles sémantiques. Il se trouve que le nombre de cartes associatives recueillies est identique au nombre d'entretiens réalisés. Nous n'en disposons donc que de onze, ce qui est relativement peu. Nous pouvons toutefois constater quelques grandes tendances dans le système symbolique des enseignants en formation qui seront approfondies grâce aux entretiens semi-directifs.

La première série d'associations nous a permis de distinguer trois pôles sémantiques dans les représentations des enseignants : les mots qualifiant l'enseignant en tant que personne (classés dans la figure 62 sous l'appellation *Pôle sémantique « enseignant »*), les mots qualifiant le métier (classés dans la figure 63 sous l'appellation *Pôle sémantique « métier »*) et les mots relatifs au processus d'E/A (classés dans la figure 64 sous l'appellation *Pôle sémantique « processus d'E/A »*).

Après avoir identifié ces trois pôles sémantiques, nous avons procédé à un second découpage sémantique pour chacun des pôles déterminés ci-dessus et opéré un classement des différents termes recueillis lors de la première série d'associations en fonction de leur proximité avec ces réseaux de significations. Puis, nous avons classé les mots recueillis lors de la seconde série d'associations dans les boîtes correspondantes²⁹⁵.

3.5.1.1. Les représentations liées à l'enseignant en tant que personne

Pour le pôle sémantique qui concerne l'enseignant lui-même, nous obtenons les résultats suivants²⁹⁶ :

²⁹⁵ Par exemple, nous avons tout d'abord classé le mot *guide* dans le pôle sémantique « enseignant » puis déterminé que ce mot était relatif au rôle de l'enseignant dans la classe. La seconde série d'associations donnée par l'enseignant faisait figurer les mots suivants sur la carte : *intérêt, technique, orienter*. Nous les avons donc classés dans la boîte située juste au-dessous.

²⁹⁶ Entre parenthèses, nous faisons figurer le nombre de fois où les occurrences ont été citées.

**FIGURE 62 : RESULTATS DES CARTES ASSOCIATIVES – POLE SEMANTIQUE
« ENSEIGNANT »**

Pôle sémantique « enseignant »			
<i>Mots relatifs à son rôle dans la classe</i>	<i>Mots relatifs à son attitude</i>	<i>Mots relatifs à ses qualités professionnelles</i>	<i>Mots renvoyant à la situation de référence</i>
1^{ères} séries associatives			
-Guide -Transmetteur	-Strict -Ouvert -Gentil (2) -Ami -Élégant	-Professionnel -Sérieux -Savant -Passionné	-Jeune -Rare -De différents âges -Moins que ceux d'anglais
2^{ndes} séries associatives			
-Intérêt -Technique -Orienter -Connaissances -Façons d'être -Culture	-Libre -Opinions partagées -Marge -Détail -Préparation -Perfectionner -Pas sévère envers les étudiants -Relation -Communication -Respect -Vêtement -Apparence -Architecture -Sympa	-Compétences linguistiques -Actualiser -Connaissances -Bonnes connaissances linguistiques -Bonnes connaissances culturelles -Savoir comment enseigner le français -Bonne préparation -Corriger les devoirs -Aimer le français -Aimer les étudiants -Vouloir sacrifier son temps à enseigner des choses simples/répéter plusieurs fois la même chose	-Ne pas avoir beaucoup de revues pour publier -Avec différentes façons d'enseigner -Pas encore bien formé -Actif -Avoir l'intention de se former -Il n'y en a pas beaucoup -Ne pas trouver de gens pour communiquer -Les autres profs nous trouvent différents

Nous voyons d'emblée que l'enseignant de français en Chine possède un double rôle, celui de guide et de transmetteur. En tant que guide, l'enseignant est celui qui sait orienter les étudiants, mais qui possède également un intérêt avéré pour son métier et une certaine technique pour faire passer les contenus. Par ailleurs, son rôle de transmetteur implique des façons d'être tout autant que des connaissances que nous supposons linguistiques, mais aussi une culture que nous supposons générale.

Ce double rôle implique l'existence d'attitudes ambivalentes. Le métier d'enseignant de français en Chine implique le respect. Toutefois, il doit faire figurer dans sa façon d'être un subtil dosage d'autorité, sans doute pour légitimer le respect qui lui est dû, et d'empathie. L'enseignant est l'ami, celui que l'on qualifie volontiers de gentil et de personne ouverte. Il est en quelque sorte celui

qui possède une main de fer dans un gant de velours. Les termes relevés lors de la seconde série d'associations montrent particulièrement bien l'existence de deux pôles comportementaux : des attitudes relatives à son identité professionnelle de transmetteur des connaissances (*respect, détail, préparation, perfectionner*), mais aussi des attitudes marquant l'ouverture et l'accessibilité du professeur (*libre, marge, pas sévère envers les étudiants, relation, communication, sympa*). Dans cette seconde série d'associations trois mots s'apparentent plutôt à des stéréotypes (*vêtement, apparence et architecture*) tandis qu'un terme (*opinions partagées*) met en avant l'existence d'une véritable communauté de pratiques où les idées circulent de manière libre.

Nous constatons également que l'enseignant possède des qualités professionnelles indéniables : il est avant tout un professionnel, quelqu'un de sérieux, mais aussi un passionné possédant une certaine science. En ce sens, il possède de bonnes connaissances linguistiques et culturelles qu'il est capable d'actualiser, mais il sait également comment enseigner ces connaissances. On retrouve des qualités qui se rattachent directement à son rôle de transmetteur, car l'enseignant doit être en mesure de faire de bonnes préparations et de corriger les devoirs. Enfin, passionné par le métier, l'enseignant de français aime la langue, les étudiants et est même prêt à sacrifier son temps pour faire acquérir la langue française.

Les mots qui renvoient à la situation de référence soulignent en quelque sorte l'originalité de la profession, mais également une série de problèmes liés au quotidien des enseignants de français en Chine : les revues pour publier sont peu nombreuses, il est difficile de communiquer en français et la formation fait cruellement défaut.

3.5.1.2. Les représentations liées au métier d'enseignant

Les mots classés dans le pôle sémantique « métier » qualifient les représentations liées au métier et peuvent être mis en regard avec le désir de se former. Ils renvoient également à la situation de référence. Ces mots se répartissent de la manière suivante :

FIGURE 63 : RESULTATS DES CARTES ASSOCIATIVES – POLE SEMANTIQUE « METIER »

Pôle sémantique « métier »		
<i>Mots liés aux représentations sur le métier</i>	<i>Mots liés à la formation</i>	<i>Mots renvoyant à la situation de référence</i>
1^{ères} séries associatives		
-Pas facile -Difficulté -Intéressant (2) -Espérance	-Formation -Perfectionnement	-Qui enseigne -Enseigner -Travailler
2^{ndes} séries associatives		
-Curiosité -Ludique -Motiver -Problème de manuels -Problème de formation -Les autres profs nous trouvent différents -Une langue intéressante (la culture) -Enseignement -Relation avec les élèves -Les autres nous aident beaucoup -Il y a toujours de l'espoir -Bonne relation sino-française/les chinois aiment la France -Explications -Efficacité -Chinois	-Alliance Française -Montpellier -Compétences -Méthodes -Connaissances	-La langue -La culture -La façon d'apprendre -Méthodes -Enseignant -Apprentissage -Recherches -Étudier

Le métier d'enseignant est désigné comme intéressant, mais difficile. Ainsi, malgré les récits de vie qui montrent que l'enseignement du français n'est pas toujours un véritable choix, nous pouvons constater que les enseignants trouvent malgré tout du plaisir dans leur profession et même un certain optimisme (*espérance*). La seconde série d'associations relative aux représentations sur le métier met plutôt en évidence certains aspects concrets du métier : les enseignants ont en effet mentionné différents problèmes comme celui des manuels inadaptés ou encore du manque de formation. Toutefois, l'enseignement du français est avant tout perçu comme ludique, susceptible d'éveiller la curiosité et de motiver les étudiants, mais l'enseignant reste celui qui doit expliquer de manière efficace...au besoin en chinois. Les représentations liées au métier sont également synonymes d'ouverture à l'Autre : bien sûr l'enseignant est celui qui a des

relations avec les étudiants, mais enseigner le français c'est également établir un pont entre le peuple chinois et le peuple français.

Les mots liés à la formation montrent que les enseignants attendent principalement trois choses : acquérir des compétences, des méthodes et également des connaissances. La demande de formation s'avère donc relativement forte puisqu'elle touche presque toutes les facettes du métier.

Enfin, quant aux mots liés à la situation de référence, ils mettent en avant la nécessaire existence du pôle enseigner et du pôle apprendre, mais aussi l'objet d'enseignement ou encore les manières d'apprendre.

Ainsi, le pôle sémantique « métier » a plutôt tendance à mettre en avant l'image d'un enseignant animateur, facilitateur des apprentissages, capable d'éveiller la curiosité des apprenants et de motiver la classe. Nous ne pouvons toutefois pas en conclure que ces représentations sont issues des grands changements économiques et sociaux de la Chine contemporaine. L'analyse des entretiens permettra probablement de creuser ce point.

3.5.1.3. Les représentations liées au processus d'enseignement/apprentissage

Nous avons relevé beaucoup de mots qui qualifient le processus concret d'E/A. Nous les avons classés en cinq catégories : les mots liés au processus d'E/A en général, les mots liés à la matière « français », les mots liés aux procédures d'E/A, les mots liés aux acteurs du processus d'E/A et enfin les mots renvoyant à la situation de référence :

FIGURE 64 : RESULTATS DES CARTES ASSOCIATIVES – POLE SEMANTIQUE
« PROCESSUS D’E/A »

Pôle sémantique « processus d’E/A »				
<i>Mots liés au processus d’E/A en général</i>	<i>Mots liés à la matière</i>	<i>Mots liés aux procédures d’E/A</i>	<i>Mots liés aux acteurs</i>	<i>Mots renvoyant à la situation de référence</i>
1^{ères} séries associatives				
-Cours (2) -Préparation (2) -Devoirs -Examens	-Parler français -Culture (2) -Grammaire	-Activités -Méthodes d’enseignement variées -Manuels chinois	-Étudiant -Apprenant -Prof	-La France (2)
2^{ndes} séries associatives				
-Étudiants -Méthodes -Enseignant -Temps -Organisation -Explication -Niveau IV -Examen de maîtrise -Devoir pour moi -Chercher -Demander -Intéressant -Riche -Utile -Exercices -Lecture	-A la mode -Belle -Française -France -Vie quotidienne -Département d’anglais -Questions -Langue -Culture -Histoire -Société	-Spectacle -Participer -Chanson -Connaître beaucoup de méthodes pour enseigner à des gens différents -Faire des échanges avec les autres profs -Ringards -Monotones -Manuels étrangers	-Relation -Jeune -Curiosité -Intérêt -Travail -Libre -Éduqué -Recherche	-Culture (2) -Beau pays -Littérature

Les mots liés au processus d’E/A en général sont les plus nombreux. Enseigner le français c’est avant tout préparer et donner des cours, mais aussi des devoirs, car ne l’oublions pas les étudiants devront passer un examen à l’issue de leur cursus (le test de niveau IV). Les représentations liées au processus d’E/A en tant que tel apparaissent donc comme relativement scolaires et semblent être en accord avec le rôle de l’enseignant dans la classe : celui qui transmet des connaissances.

Les mots liés à la matière sont équilibrés entre culture et aspects linguistiques, mais laissent transparaître des stéréotypes sur la langue française qui est considérée comme à la mode et belle. La culture, quant à elle, est synonyme de France, de vie quotidienne, de société et d’histoire. Sachant que les cursus de français sont quasiment dépourvus d’apprentissage de la culture française, peut-on voir ici un apport positif de la formation continue ? Les

enseignants en formation auraient-ils modifié leurs représentations de l'E/A du français imprimée par leur culture éducative pour passer d'une conception centrée sur les connaissances linguistiques à une conception équilibrée entre langue et culture ? Là encore, les entretiens permettront d'affiner cette piste.

Dans ce réseau de significations, les procédures d'enseignement ont également leur place. Les enseignants font référence aux méthodes d'enseignement qui sont nécessaires pour adapter l'enseignement au public, aux activités qui semblent tout à fait ludiques et enfin aux manuels. Notons que les manuels chinois sont qualifiés de ringards et monotones par opposition aux manuels étrangers.

Les mots se référant aux acteurs du processus d'E/A mettent en évidence les relations qui existent entre enseignant et apprenants. Quelques caractéristiques propres à l'enseignant et aux apprenants sont également données (pour l'enseignant il apparaît comme libre et éduqué tandis que l'étudiant est décrit comme jeune).

Enfin, les mots renvoyant à la situation de référence concerne une entité concrète, bien que lointaine, la France qui est essentiellement perçue sous l'angle de stéréotypes bien connus : la France est un beau pays de culture et de traditions littéraires

3.5.2. Les résultats de l'entretien semi-directif

Afin de développer les premiers résultats fournis par la synthèse des cartes associatives, il est nécessaire d'entrer plus en profondeur dans le système symbolique des enseignants en formation. Pour ce faire, nous avons procédé à une première lecture des entretiens semi-directifs en recherchant les thèmes et sous-thèmes récurrents dans les discours des enseignants. En ce sens, l'analyse de contenu choisie relève de l'analyse thématique, car celle-ci est « cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations » (Blanchet et Gotman, 2006 : 98), ce qui correspond bien à notre objectif à savoir mettre au jour des récurrences dans le système symbolique des enseignants en formation. L'identification des thèmes est donc cohérente avec notre hypothèse

H3.1, car la grille d'entretien a été induite à partir des hypothèses. Cependant, les modifications successives de la grille d'entretien prennent en compte les éléments nouveaux qui sont apparus au fil des échanges et qu'il était impossible de déterminer *a priori*.

Il faut toutefois souligner ici un changement important dans notre protocole de recherche. L'analyse, qui se voulait comparative entre le groupe A plus formé et le groupe B moins formé, s'avère finalement peu pertinente. Les représentations sont quasiment les mêmes et nous aurions même tendance à déceler des représentations moins traditionnelles chez les enseignants du groupe B. Nous pensons que cette absence de différence est due à la composition des deux groupes. En effet, le groupe A était un groupe peu homogène (différents âges, expériences variées²⁹⁷) alors que le groupe B se compose essentiellement de très jeunes enseignants avec des parcours relativement similaires. En ce sens, nous pouvons probablement considérer que la composition des groupes a joué le rôle de variable intervenante dans l'enquête.

Les thèmes (en gras) et sous-thèmes (en italique) identifiés pour les deux groupes sont donc les suivants :

- **contraintes des enseignants**
 - *le test de niveau IV*
 - *les programmes*
 - *le temps*
 - *le cloisonnement des matières*
- **représentations liées à l'E/A du FLE**
 - *la langue*
 - *la culture*
- **représentations liées aux méthodologies et méthodes d'E/A du FLE**
 - *les stéréotypes liés aux méthodologies d'influence traditionnelle et communicative*

²⁹⁷ Les personnes interrogées, à l'exception d'une seule, ont quasiment toutes le même âge, mais elles ne représentent pas la totalité du groupe initial qui était comme nous l'avons dit beaucoup plus hétérogène.

- *la recherche d'un compromis entre les méthodologies/méthodes d'influence traditionnelle et communicative*
- *les habitudes culturelles en matière d'E/A du français*
- **représentations liées aux manuels de FLE**
 - *les stéréotypes liés aux manuels chinois et français*
 - *la recherche d'un compromis entre les manuels chinois et français*
- **rôles et attitudes de l'enseignant**
 - *le rôle de maître instruit*
 - *le rôle de facilitateur des apprentissages*
 - *les attentes vis-à-vis des apprenants*
 - *les relations avec les apprenants*
- **l'E/A du français face aux changements sociaux actuels**
 - *les apprenants*
 - *les enseignants*
 - *les méthodes d'enseignement*

Nous allons à présent tenter de mettre au jour quelques points saillants de ces entretiens en commençant par les aspects les plus matériels pour nous diriger petit à petit vers des aspects beaucoup porteurs d'habitudes culturelles, de représentations et/ou de stéréotypes.

3.5.2.1. Les contraintes des enseignants

Il existe trois contraintes majeures évoquées par les enseignants qui se révèlent toutes liées. Ces contraintes concernent les programmes, le test de niveau IV et le temps. Nous émettons l'hypothèse qu'elles empêcheraient l'enseignant de modifier totalement ses pratiques. Nous pensons donc que ces contraintes peuvent parfois bloquer l'évolution du système symbolique des enseignants, car

représentations et pratiques s'influencent en permanence, se modifient selon les besoins du milieu dans lequel nous vivons. Les autres représentations relevées nous permettront donc de détailler ce point de vue.

La première des contraintes pour l'enseignant est le test de niveau IV. Nous savons en effet que les apprenants le passent quasiment tous, car il représente un plus sur le marché de l'emploi. Ce test, fortement axé sur les connaissances linguistiques, nécessite donc une préparation du même type. Le temps passé à préparer l'examen ne permet pas de faire d'autres activités (ou très peu). Par ailleurs, l'enseignant est tenu de finir les quatre volumes du manuel *Le Français* (Marina – U1 – A – 310507 – 7) :

« E : [...] le temps est limité nous j'ai seulement huit heures de cours chaque semaine [...] et puis je dois finir e:: quatre volumes/ oui quatre volumes en deux ans donc e:: le temps ne me permet pas de de de de faire trop d'activités trop de trop de jeux trop d'autres choses et puis maintenant on a aussi le TFS4 vous savez ?

R : oui ! le test de français niveau quatre ?

E : niveau quatre oui ! on doit faire beaucoup de choses pour l'examen on fait beaucoup d'exercices [...] ça a déjà occupé une partie de de mes cours déjà [...] il y a au minimum une heure de cours/

R : m:: a:: oui !

E : oui c'est-à-dire seulement on fait des exercices seulement sur le TEMPS et le MODE des verbes et peut-être vous avez vu e:: »

Épiphanie souligne le même problème : si l'on attache beaucoup d'importance à la grammaire dans les classes, c'est parce qu'il faut préparer le test de niveau IV. Ce test nécessite donc d'une part d'utiliser des manuels chinois et d'autre part de respecter le programme fixé par la hiérarchie (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 9, 10) :

« E : par exemple cette semaine tu peux tu dois finir ça ! généralement on doit expliquer une leçon en une semaine XXX ouais une leçon [...] tu dois finir cette leçon dans cette semaine XXX on doit suivre le programme [...] les supérieurs parfois vont dans la classe [...] et ils vont examiner si tu as suivi ce programme [...] si on ne suit pas ce programme on dit que c'est un accident (pédagogique)

R : un accident ?

E : oui !

R : et qui dit ça ?

E : (RIRE) c'est notre université ! un accident c'est comme un accident sur l'autoroute mais c'est le professeur qui fait un accident à l'université

R : et c'est grave ?

E : ouais [...] tu sais on a des différents grades pour les professeurs [moi je suis maintenant assistante [...] ensuite c'est professeur (associé) vice-professeur professeur [...] je ne sais pas dans cinq ans ! cinq ans ! je peux demander un autre grade mais si je fais un accident ça va retarder d'un an »

Le mot est lâché : accident pédagogique ! L'enseignant est donc contraint de respecter le programme fixé par sa hiérarchie. Ce programme, nous a confié Épiphanie un peu plus tôt, se décline en nombre de pages (en général, l'enseignant fait une leçon en une semaine). Il est calqué sur le manuel, lui-même calqué sur le manuel officiel dont émane le test de niveau IV !

La liberté est quasiment inexistante et les sanctions terribles pour un jeune enseignant qui prend pourtant le risque de découvrir de nouvelles manières d'enseigner et, s'il peut gagner un peu de temps, s'autoriser à faire quelques activités plus communicatives (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 11).

Il faut également souligner une remarque intéressante donnée par Prisca, jeune enseignante dans une université pékinoise, mais aussi à l'Alliance Française. Si elle est la seule à avoir soulevé ce problème, nous pensons cependant que sa remarque concerne tous les enseignants des universités qui vivent nécessairement le cloisonnement des matières, l'atomisation de la langue en différents domaines (grammaire, vocabulaire, oral, écrit, etc.) rendant si difficiles les connexions pour l'apprenant. Prisca nous explique ce problème avec ses mots (Prisca – U3 – A – 180507 – 6, 7) :

« E : il y a aussi un problème e:: pour nous e:: c'est peut-être à cause de l'institution e:: on a sé- on a divisé la langue française on a divisé notre m:: enseignement en plusieurs e:: fi- e::

R : parties ?

E : parties oui il y a la grammaire/ e:: compréhension orale/ expression orale/ comme ça e:: || moi c'est m:: je préfère le:: je préfère le:: le fonctionnement de l'Alliance Française [...] parce que tout est e:: tout est [...] e:: contenu dans un même...

R : c'est ensemble !

E : ensemble

R : c'est-à-dire tu fais e:: la grammaire le vocabulaire e:: tout en même temps ?

E : oui en même temps/

R : et tu penses que c'est mieux pour apprendre une langue

E : organiser e:: le cours et pour mieux apprendre pour les étudiants

R : tu penses qu- qu'ils apprennent mieux comme ça ?

E : oui comme ça ! seulement m:: par exemple dans mon université MOI j'ai mon manuel pour la compréhension écou- e:: compréhension orale [...] et il y a aussi des autres profs d'autres profs qui ont LEURS manuels [...] les étudiants ont beaucoup de choses à apprendre et ils vont dis- et ils vont PERDUS »

Nous avons à présent une idée plus claire des contraintes que les enseignants connaissent à l'université. Voyons maintenant ce qu'ils pensent de l'E/A du français, car il se peut que ces contraintes influencent leurs représentations.

3.5.2.2. Les représentations liées à l'enseignement/apprentissage du FLE

Apprendre une langue c'est acquérir une certaine compétence à communiquer en langue étrangère qui demande à l'apprenant de maîtriser plusieurs types de compétences. D'après le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001 : 17-18), une compétence à communiquer langagièrement, se compose :

- d'une compétence linguistique « *qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que*

tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations. »

- *d'une compétence sociolinguistique qui « renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. »*
- *d'une compétence pragmatique qui « recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. »*

Parmi les enseignants avec lesquels nous avons abordé la question de la représentation de la langue, nous constatons qu'une majorité d'entre eux accorde une certaine primauté à la compétence linguistique. Celle-ci semble comme déconnectée des autres compétences : les enseignants pensent qu'il faut d'abord maîtriser la grammaire et posséder une certaine quantité de lexique pour pouvoir ensuite parler convenablement, sans faire trop de fautes. Cette représentation de l'E/A d'une langue étrangère s'avère largement dépassée, car nous savons, au moins depuis les années 70, que la compétence linguistique n'a de sens que dans un discours, un lieu et un temps particuliers, etc.

Ella (Ella – U2 – A – 170507 – 7), Tatiana (Tatiana – U5 – A – 010607 – 8), Épiphanie (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 8) et Emma (Emma – U1 – B – 160507 – 7), ont toutes une manière de se représenter l'E/A du français similaire. Le discours d'Ella est toutefois assez représentatif de cette priorité accordée à la compétence linguistique. Partant du discours officiel, elle expose son point de vue pour le critiquer (Ella – U2 – A – 170507 – 7) :

« R : [...] qu'est-ce que c'est qu'enseigner une langue ou apprendre une langue ?

E : e:: d'après ce que dit le le le Ministè- le Ministère apprendre une langue c'est d'apprendre e:: une compétence de communication [...] c'est c'est toujours c'est toujours ça qu'on dit

R : oui oui

E : c'est ce qu'on dit !

R : et vous vous pensez quoi ?

E : je je je pense que la compétence linguistique c'est ok ! au au début au début e:: pour pour les débutants/ la compétence linguistique c'est est est sont e:: non ! est beaucoup plus importante que la compétence de co- de communication ! la compétence communicative [...] parce que les étudiants e:: ne savent pas encore comment parler donc on on on on ne peut pas e:: on ne peut pas on ne peut pas\ comment dirais-je ? on ne peut pas\ pratiquer la communication

R : SANS les bases linguistiques ?

E : oui ! oui oui oui oui ! [...] sans sans la base sans les bases linguistiques on on ne peut pas augmenter le niveau les les les niveaux sur la communication »

Nous voyons clairement que l'enseignante privilégie la compétence linguistique sur les autres compétences. On peut également déceler une mauvaise compréhension du concept de compétence de communication qui se donne plutôt comme une capacité à communiquer uniquement à l'oral. Cette mauvaise compréhension est relativement fréquente en Chine et probablement à l'origine de critiques virulentes qui circulent dans les milieux universitaires chinois.

Soulignons également que ces quatre enseignantes (Ella, Tatiana, Épiphanie et Emma) n'enseignent que dans un établissement public. Deux autres enseignantes interrogées, Geneviève et Flore, possèdent une vision plus équilibrée

des différentes compétences qu'un apprenant doit maîtriser pour communiquer en français²⁹⁸. Ces deux enseignantes ont aussi des parcours professionnels très différents : Geneviève a eu l'occasion de se former en France en faisant un Doctorat sur la pragmatique. Elle est aussi enseignante à l'Alliance Française de Pékin. Flore enseigne à la fois dans un établissement public et à l'Alliance Française de Pékin.

Geneviève, critiquant à demi-mots les manières d'enseigner le français en Chine affirme (Geneviève – U6 – A – 250507 – 8) :

« [...] c'est-à-dire il faut pas exagérer le rôle de la grammaire ! [...] e:: il faut faire la grammaire dans le but de former un bon discours [...] c'est pas la grammaire pour la grammaire ! ».

Cette opinion rejoint d'ailleurs celle de Flore (Flore – U4 – B – 190507 – 6, 7) :

« R : [...] quand tu enseignes une langue le plus important c'est c'est quoi ? en fait... »

E : je crois que c'est la communication la bonne communication [...] si on peut se COMPRENDRE c'est-à-dire tu as:: tu as bien appris et même si toutes les phrases sont correctes (RIRE) même si toutes les phrases sont correctes e:: XXX ouais c'est c'est mieux c'est mieux ! mais même si tu as tu as commis des fautes mais les gens te comprennent bien c'est-à-dire c'est déjà pas mal c'est la premier étape [...] et puis on va chercher e:: parler correctement:: et poliment:: »

R : d'accord et quand tu avant e:: quand tu étais quand tu enseignais avant de venir à Pékin [...] tu pensais déjà ça ?= »

E : =non= »

R : =tu pensais quoi (RIRE) ?= »

E : =je pensais que (RIRE) le français c'est pour passer l'examen [...] c'est pour c'est pour lire quelque chose 'fin... »

R : lire et passer l'examen... »

E : ouais »

R : mais pour communiquer... »

E : pour communiquer puisque en Chine y a y a vraiment pas de français ! »

²⁹⁸ A l'oral comme à l'écrit !

Avant de venir enseigner à Pékin, Flore travaillait dans une université de province. Elle faisait des cours magistraux en chinois, nous a-t-elle expliqué au début de l'entretien. Ainsi, nous émettons l'hypothèse que le milieu professionnel, mais aussi la qualité de la formation initiale, influencent les représentations des enseignants sur l'E/A du français. En changeant de milieu professionnel, Flore a modifié radicalement sa manière de percevoir l'E/A du français et a changé ses pratiques en conséquence, a-t-elle affirmé. Sans sa formation initiale sur la pragmatique, Geneviève penserait-elle la même chose ? Nous ne le croyons pas.

Cela nous conduit donc à affirmer que la formation initiale, mais aussi l'environnement professionnel, auraient finalement plus de poids dans le système symbolique des enseignants qu'une formation continue effectuée pourtant de manière volontaire. Cette absence de changement chez les enseignants qui n'enseignent que dans une université est très probablement liée aux contraintes institutionnelles extrêmement fortes que nous avons décrites plus haut. Ainsi, nous pensons qu'il y a véritablement urgence à valoriser la formation initiale en DLC pour pouvoir agir de manière efficace en formation continue...mais ces décisions appartiennent aux autorités chinoises.

Si la priorité semble être mise sur la compétence linguistique, quelques enseignants (Lucie – U5 – A – 310507 – 6, 7, 8 ; Épiphanie – U7 – B – 260507 – 8 ; Prisca – U3 – A – 180507 – 2 ; Angèle – U7 – B – 260507 – 4) estiment toutefois que l'E/A de la culture, vu sous l'angle de la culture quotidienne (sauf pour Angèle qui possède une vision de la culture dans sa version cultivée, à savoir la littérature), demeure fondamental lorsque l'on apprend une langue. Lucie, qui enseigne le français en première année, met en avant les carences d'un enseignement uniquement axé sur la compétence linguistique tout en exposant sa démarche personnelle (Lucie – U5 – A – 310507 – 6, 7, 8) :

« E : pour enseigner la culture en fait chez chez nous il y a pas une il y a un cours spécial qui s'appelle culture donc e:: [...] non ça n'existe pas e:: | au moins en première année ça n'existe pas peut-être en deuxième et en troisième ils vont ils vont faire ce cours là mais en première année on f- on fait on attache beaucoup de:: beaucoup d'attention vraiment | à la langue elle-même || c'est-à-dire e:: le

vocabulaire/ la grammaire/ les expressions par exemple\ mais e:: pour MOI en tant qu'un enseignant il faut essayer de:: de intégrer la culture e:: française dans tous ces tous ces ens- tous ces formations grammaticales je dirais [...] j- j- j'essaie de faire j'essaie de:: de leur de leur apporter des des manières e:: qui:: qui sont assez riches de culture [...] par exemple on peut travailler sur e:: sur les poèmes pour corriger la prononciation au lieu de au lieu de lire e:: la liste de mots [...]et on peut | on peut travailler sur e:: sur une chanson [...]E : je je veux pas faire GRAMMAIRE d'un côté et CULTURE comme comme un dessert [(RIRE)

R : [(RIRE) »

Pour cette enseignante, il n'y a donc pas d'enseignement de la langue sans enseignement de la culture, car les deux sont intimement liées.

3.5.2.3. Les représentations liées aux méthodologies et méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE

Les enseignants en formation interrogés sur les méthodologies et méthodes qu'ils pensaient les plus efficaces, ou tout simplement qu'ils préféreraient utiliser en classe, ont tous estimé que la méthodologie d'usage chinoise et celle offerte dans la formation (d'influence plutôt communicative), possèdent leurs avantages et leurs inconvénients. Ainsi, sept enseignants sur neuf²⁹⁹ interrogés sur la question du choix des méthodologies et des méthodes qui s'y rapportent, ont affirmé qu'il était préférable de trouver un compromis entre les deux plutôt que de choisir l'une au profit de l'autre. Derrière la recherche d'un compromis méthodologique, les enseignants font référence à des habitudes culturelles en matière d'E/A des

²⁹⁹ Seuls Marina et Thomas préfèrent largement les approches d'influence communicative et n'ont pas parlé de compromis entre les deux méthodologies. Marina (Marina – U1 – A – 310507 – 6, 7) estime que les méthodes préconisées par l'approche communicative sont plus efficaces et appréciées par les apprenants qui peuvent faire quelque chose avec la langue, communiquer en situation réelle. Elle évoque toutefois ses contraintes dans l'établissement où elle travaille (test de niveau IV, manuel imposé) en disant qu'elle ne peut, par manque de temps, utiliser toujours des méthodes inspirées par l'approche communicative. Thomas (Thomas – U8 – B – 270607 – 9), quant à lui, estime que la méthodologie d'influence traditionnelle, si elle a l'avantage d'être très claire, tue petit à petit l'intérêt des apprenants pour la langue et ne correspond pas aux besoins des apprenants.

langues étrangères en Chine, mais véhiculent aussi à travers leurs discours certains stéréotypes sur les méthodologies et méthodes d'E/A du FLE.

Prisca, en montrant qu'il faut s'efforcer de rechercher un compromis méthodologique, explique les intérêts et les carences de chaque méthodologie par rapport aux habitudes culturelles des apprenants chinois (Prisca – U3 – A – 180507 – 7, 8) :

« R : [...] tu préfères la façon d'enseigner entre guillemets à la chinoise ou la façon d'enseigner entre guillemets à la française ?

E : [...] e:: mais on peut mélanger ces deux façons [...] française et chinoise m:: parce que les la façon française m:: n'est pas très rigide [...] e:: mais nous les étudiants chinois on a l'HABITUDE e:: nous nous avons l'habitude de | d'obéir quelque chose

R : d'obéir à à l'en:::seignant ?

E : oui à l'enseignant et c'est-à-dire il faut | quelque fois e:: les obliger de fai- faire quelque chose e:: par exemple si e:: j'enseigne à la française [...] e:: je leur quelque fois je leur e:: donne m:: m:: maintenant le leur m:: maintenant je leur donne m:: des:: vocabulaires [...] et si je ne les oblige pas à apprendre par cœur ces ces mots [...] ils n'apprend i- ils n'apprennent pas ! ils e::

R : ils n'apprennent pas ? donc l'enseignant e:: il doit e::

E : avoir un avoir une dictée de mots

R : faire une dictée de mots e::

E : faire une dictée de mots

R : pour que ça corresponde à une habitude d'apprentissage ? c'est ça ?

E : oui oui

R : donc là c'est le côté e:: façons d'enseigner et d'apprendre à la chinoise en fait

E : oui

R : et par rapport aux façons à la française ?

E : m:: à la française...

R : qu'est-ce que tu trouves e:: bien ?

E : m::

R : ou pas bien ! [(RIRE)]

E : [(RIRE)] parce que MOI quand j'étais à l'université je suis enseigné par e:: la façon e:: chinoise alors e:: MOI je ne peux pas

e:: je ne veux pas dire e:: complètement négatif e:: pour e:: notre façon chinoise il y a quand même des des points positifs

R : oui

E : mais pour enseigner une langue maintenant je suis je suis enseignante e:: moi je préfère m:: la façon française | c'est plus c'est plus dynamique/ on a on a une bonne ambiance avec e:: dans la classe moi je préfère la façon française\ »

Dans cet extrait, Prisca explique qu'il est nécessaire d'utiliser les deux méthodologies, même si pour elle, en tant qu'enseignante, elle préfère les approches communicatives (la classe est plus dynamique et l'ambiance est meilleure). En ce qui concerne les besoins des apprenants à l'université chinoise, la méthodologie d'influence traditionnelle serait plus efficace en raison d'une habitude culturelle qui y correspond : les apprenants auraient l'habitude d'obéir à l'enseignant. Ce point de vue justifierait l'apprentissage par cœur et l'usage de la dictée. De plus, il semblerait que les apprenants chinois ne soient pas habitués à un apprentissage qui passe par la découverte et la réflexion comme le souligne Flore (Flore – U4 – B – 190507 – 2, 3, 6) :

« E : [...] je crois la plupart des Chinois n'ont pas d'habitude de:: n'ont pas d'habitude ils n'ont jamais (contacté) un enseignement autrement [...] donc ils ont accepté cette façon de:: d'enseignement [...] c'est-à-dire lire e:: les phrases simples et faire des exercices c'est apprendre sinon c'est pas apprendre ! pour les pour la plupart des étudiants chinois ils pensent comme ça !

R : apprendre c'est apprendre des phrases [des m- des phrases

E : [ouais !

R : et et tu dis sinon c'est pas apprendre ? c'est-à-dire...

E : par exemple si en classe je fais un jeu c'est pas apprendre ! [...] si je vais faire regarder un film un extrait de film c'est pas apprendre ! [...] ils savent pas comment comment apprendre comment étudier | donc e:: si on travaille tout en français dès le début [...] c'est-à-dire ils ont besoin e:: d'un aide je crois qu'on va faire un mélange [...] ils ont besoin d- d'explication en chinois | sinon si si vous demander de...si vous leur demander de DEVINER tout le temps:: ils sont perdus... »

Si Flore semble déçue de ne pouvoir proposer tout le temps des activités ludiques à ses apprenants, Prisca énonce une opinion très proche d'un stéréotype à propos des méthodes employées dans l'approche communicative : elles ne seraient pas rigides (Prisca – U3 – A – 180507 – 6, 7). Nous pensons qu'il s'agit d'une manière plutôt polie de dire que les méthodes issues de l'approche communicative, aux yeux des enseignants chinois, sont beaucoup trop laxistes puisque l'enseignant, sous prétexte de ne pas entraver la communication, laisse ses apprenants faire des fautes !

Lucie, qui essaie de faire des cours plutôt communicatifs, avoue qu'elle attache toujours beaucoup d'importance à la méthode traditionnelle en raison des postes qui seront occupés plus tard par les apprenants (Lucie – U5 – A – 310507 – 9) :

« E : [...] j'essaie j'essaie d'être plutôt communicative mais j'attache toujours beaucoup d'importance à la méthode traditionnelle\ je dirais [...] enfin c'est c'est ce que je je fais maintenant [...] parce que | la raison est simple parce que nos étudiants quand ils sortent de l'université ils vont travailler comme interprètes [...] s'ils écrivent quelque chose avec une faute par ligne ça va pas/ [...] c'est c'est pour ça en classe on va on va faire la conjugaison | de quatre formes | affirmation négation e:: inversion du sujet-verbe et inversion négative

R : m:: d'accord

E : on va faire la conjugaison comme ça/ on va faire e:: e:: on va faire e:: pas mal d'exercices mécaniques on va on va faire la dictée [...] c'est tout ça je crois qu'ici³⁰⁰ on on fait pas ça | ici on attache plutôt d'importance à la communication | c'est c'est c'est plutôt un enseignement de survie je dirais

R : et qu'est-ce qui e::: comment dire ? e:: || e:: vous vous dites e:: on attache plus d'importance à la méthode traditionnelle parce qu'ils vont être interprètes en général ou traducteurs en fait=

E : =oui c'est ça/

R : et en fait [qu'est-ce qui

E : [ils vont travailler avec cette langue là=

R : =ils vont travailler avec cette langue là=

³⁰⁰ Elle fait référence à l'Alliance Française.

E : =ce n'est pas de vivre avec cette langue/ si on vit avec cette langue oui ! bien sûr il faut connaître beaucoup de situations il faut connaître beaucoup beaucoup de de civilisation culture | mais si on travaille avec cette langue en Chine c'est vraiment la langue la la je di- je dir- l'exactitude ! [...] c'est d'être exact sans sans aucun faute »

S'il est tout à fait légitime de se préoccuper des débouchés offerts aux apprenants, nous pensons qu'il y a dans le discours de Lucie, plusieurs stéréotypes concernant les méthodes et techniques de classe proposées en formation continue. Tout d'abord, elle pense que si l'on apprend le français avec ces méthodes, on fait nécessairement des fautes de grammaire et l'on ne peut assurer correctement son métier, celui d'interprète ou de traducteur. Ensuite, elle pense que ces méthodes ne donneraient qu'un enseignement de survie pour se débrouiller au quotidien dans la vie de tous les jours, mais certainement pas pour travailler ! En Chine, étant donné que l'étudiant va travailler en français, il doit faire preuve d'exactitude...ce qui revient à dire que les méthodes issues de l'approche communicative ne proposent que des connaissances linguistiques approximatives ! De telles opinions ne s'avèrent pas fondées et c'est la raison pour laquelle nous pensons qu'il s'agit de stéréotypes. L'approche communicative a au contraire vu le jour pour répondre à l'ouverture de l'Europe et à la mobilité professionnelle. Cela est encore plus vrai avec la perspective actionnelle où l'apprentissage n'a de sens que parce que l'on agit avec le langage, dans une société donnée.

Faisant référence au laxisme des approches communicatives, Tatiana possède le même raisonnement que Lucie. Elle estime que lorsque le but est la communication, les méthodes issues des approches communicatives sont très adaptées. En revanche, s'il s'agit de travailler en français, comme ce sera le cas des étudiants chinois, il faut atteindre un certain niveau de langue, posséder des connaissances très pointues...que ces dites méthodes ne semblent visiblement pas pouvoir donner ! Tatiana éprouve même un certain malaise lors des jeux de rôles qu'elle tient de sa formation (Tatiana – U5 – A – 010607 – 8, 9) :

« E : s'ils n'ont pas comment dire ? une connaissance de base assez ferme il dit n'importe quoi ! c'est-à-dire oui ! il peut dire quelque

*chose mais plein de fautes OU il il sait que je dois parler je dois parler
mais quoi ?! donc il dit n'importe quoi ! [(RIRE)]*

R : [(RIRE)]

E : ça ça m'donne une impression de de désordre »

Un autre stéréotype est perceptible ici : l'approche communicative privilégierait l'oral. Cette idée est manifestement fautive puisque l'on insiste, dans une telle approche, sur le développement des quatre compétences³⁰¹.

Nous avons également relevé les stéréotypes suivants dans les discours des enseignants :

- la méthodologie d'influence traditionnelle serait plus claire, car le chinois est utilisé pour les explications grammaticales (Thomas – U8 – B – 270607 – 9 ; Angèle – U7 – B – 260507 – 5³⁰²) ;
- l'approche communicative serait plus lente, car il faut plus de temps pour mettre en place les processus de découverte de la langue³⁰³ (Emma – U1 – B – 160507 – 11 ; Ella – U2 – A – 170507 – 13).

Si les représentations vis-à-vis des méthodologies et méthodes d'E/A du FLE semblent chargées de stéréotypes, cela n'empêche pas certains enseignants de rechercher, dans leurs pratiques de classe, des compromis parfois très intéressants³⁰⁴.

³⁰¹ Une ou deux compétences peuvent toutefois être privilégiées en fonction du public-cible.

³⁰² Geneviève (Geneviève – U6 – A – 250507 – 11), explique d'ailleurs que les apprenants chinois ont besoin d'une trace écrite en langue maternelle pour se rassurer de leur compréhension une fois le cours terminé. La référence à langue maternelle semble donc être primordiale.

³⁰³ On peut toutefois se demander ce qui prend le plus de temps : apprendre toute la grammaire d'une langue en détail ou acquérir des techniques d'apprentissage et une posture réflexive, qui certes demandent un investissement de la part de l'enseignant et des apprenants, mais qui permettent sans doute de faire face aux nouveaux apprentissages plus efficacement.

³⁰⁴ Voir l'analyse des observations de classe.

3.5.2.4. Les représentations liées aux manuels de FLE

Nous retrouvons, dans les représentations liées aux manuels d'E/A du FLE, un fonctionnement symbolique relativement calqué sur celui des méthodologies et méthodes. Pour les enseignants, à quelques exceptions près, les manuels édités en France et ceux édités en Chine ont chacun leurs avantages et leurs inconvénients.

Nous avons abordé la question des manuels avec huit enseignants sur onze. Flore (Flore – U4 – B – 190507 – 12) nous a dit préférer les manuels français, car ils permettent à l'enseignant d'être créatif, mais elle n'a pas fait mention des manuels chinois. Thomas, quant à lui, adopte une position très critique à l'égard des manuels édités en Chine (Thomas – U8 – B – 270607 – 7, 8, 9) :

« E : [...] à mon avis e:: il faut m:: co- ? amé- il faut changer de manuel\ [...] notre manuel est très démodé ! par rapport aux:: aux::: [...] par rapport aux aux manuels français aux manuels français destinés aux étrangers=

R : =oui=

E : =e:: i- qui ont appliqué beaucoup de:: beaucoup de résultats/ de linguistique appliquée/ alors e:: le manuel chinois les manuels chinois sont || un peu trop démodés

R : trop démodés c'est ?

E : vingt ans plus tard ! à mon avis personnel [...] et puis les exercices sont nuls les exercices (RIRE) les exercices de ce manuel sont vraiment nuls

R : pourquoi ils sont nuls ?

E : parce que (RIRE) cela ne veut rien dire ! normalement ces phra- les phrases e:: les devoirs qu'on doit faire=

R : =ouais=

E : =ces phrases ne veulent RIEN dire !=

R : =oui

E : =c'est justement pour faire e:: des | pratiquer la grammaire

R : des structures [en fait !

E : [des structures ! [...] parce que le problème c'est les:: les les les auteurs des manuels normalement ils n'ont pas eu de formation comme e:: de de linguistique appliquée [...] de de la formation professionnelle\ [...] moi je pense\ parce que beaucoup de manuels s- ont été rédigés par des professeurs expérimentés [...] mais

pas des experts\ ça c'est | c'est à mon avis c'est la:: c'est un grand problème [...] 'fin les exercices c'est vraiment nul nul nul »

Partant du constat que les manuels chinois sont démodés³⁰⁵ et les exercices dénués de sens par rapport aux manuels français, Thomas conclut en disant que le problème fondamental de ces manuels vient en réalité de la formation des concepteurs : si les auteurs sont bel et bien des enseignants expérimentés, cela ne fait pas d'eux des experts, car ils n'ont jamais eu de formation professionnelle. Ainsi, les manuels véhiculeraient des traditions d'E/A vieilles d'au moins vingt ans, si ce n'est plus !

Prisca (Prisca - U3 – A – 180507 – 3), qui a la chance de pouvoir utiliser le manuel de son choix dans sa classe, estime que les manuels chinois sont ennuyeux, ne suscitent pas l'intérêt des apprenants et ne sont destinés qu'à préparer les examens.

Les cinq autres enseignantes (Emma, Épiphanie, Lucie, Marina, Geneviève) préfèrent utiliser deux manuels conjointement pour des raisons qui se rapprochent fortement des réflexions sur les méthodes d'E/A. Elles estiment que chaque type de manuel possède ses avantages et ses inconvénients. Comme le dit Geneviève (Geneviève – U6 – A – 250507 – 10, 11) :

« E : [...] pour moi chacun a leurs avantages e:: chacun a leurs inconvénients par exemple une méthode chinoises e:: il met beaucoup de...il s'adapte aux mentalités aux apprenants chinois [...] il y a une systématisation e:: une progressivité par e:: le moins difficile jusqu'au plus difficile on on maintenant on utilise deux méthodes e:: pour le cours de l'oral pour les méthodes en français rédigées par un Français les phrases sont authentiques [...] la méthode rédigée par un Chinois on dit que a::! on ne dit pas comme ça ! (RIRE) il y a des phrases qui sont bizarres/ XXX moi aussi je trouve des fois XXX ça ne se dit pas ! [...] donc on utilise la lan- la méthode chinoise pour la grammaire et le lexique | il y a une progression ! il y a une systématisation et tout est expliqué en chinois c'est très clair »

³⁰⁵ C'est aussi l'opinion de Marina (Marina – U1 – A – 310507 – 10) qui donne pour exemple le texte qu'elle a étudié en classe le matin avant l'entretien. Ce texte portait sur le chômage en France, mais les statistiques dataient de 1984 !

Ainsi, les manuels chinois sont préférés, car ils s'adaptent aux habitudes des apprenants qui auraient donc besoin de faire référence en permanence à la langue maternelle. Ils sont aussi considérés plus clairs en raison de l'emploi du chinois. Cette remarque n'a rien d'extraordinaire, mais en revanche, Geneviève met en relation la clarté des manuels due à l'emploi du chinois, avec la systématisation et de progression dans les apprentissages. Elle n'a d'ailleurs pas la seule. Marina (Marina – U1 – A – 310507 – 10), Lucie (Lucie – U5 – A – 310507 – 12), Épiphanie (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 8, 9) et Emma (Emma – U1 – B – 160507 – 13) ont toutes mis en opposition manuels français et manuels chinois par rapport aux mêmes aspects : la grammaire et les textes. Ces enseignantes estiment toutes que :

- les manuels chinois sont plus efficaces et plus clairs pour enseigner la grammaire : ils donnent les règles en bloc (ce qui est considéré comme plus simple) et possèdent des traductions auxquelles les apprenants peuvent faire référence. Toutefois, ils n'ont pas de documents authentiques attrayants et à jour ;
- les manuels français sont plus efficaces pour enseigner l'oral, car les textes sont très proches de la réalité. En revanche, leur point faible est la grammaire qui n'est pas claire, pas présentée de manière progressive, pas assez consistante.

Dire que les manuels chinois n'ont pas de documents authentiques attrayants et au fait des actualités relève du constat. Il semblerait que donner la règle de grammaire d'un seul bloc (par exemple pour le passé composé toutes les règles concernant ce temps), soit plus simple pour les apprenants. Faut-il voir ici un trait caractéristique de la culture chinoise ? Les apprentissages seraient plus efficaces s'ils sont gérés de manière monochrome, c'est-à-dire au même moment ?

En revanche, dire que les manuels français ne possèdent pas assez de grammaire, qu'elle n'est pas présentée de manière claire ou encore qu'il n'existe pas de progression, relève plutôt d'un stéréotype qui, nous le pensons, est directement lié à la gestion culturelle des apprentissages en Chine. En effet, tout

manuel d'E/A du FLE édité de nos jours possède une architecture et une progression raisonnées des apprentissages. L'approche grammaticale y est tout simplement différente : la compétence linguistique n'est pas abordé par des entrées purement linguistiques déconnectées du réel, mais par des entrées situationnelles auxquelles correspondent un certains nombre de points grammaticaux, lexicaux, discursifs, culturels, etc. Si les enseignants chinois pensent que la grammaire est quasiment absente des manuels français, c'est probablement qu'il n'y a, pour les enseignants chinois, de grammaire que normative ou encore de grammaire de la phrase.

Ne pouvant dépasser leurs représentations erronées sur la grammaire dans les manuels édités en France, les enseignants rêveraient de pouvoir utiliser conjointement un manuel français et un manuel chinois ou encore de pouvoir adapter un manuel français aux habitudes culturelles des Chinois (plus de grammaire et plus d'exercices). Cette recherche de compromis dans les manuels, mais aussi dans les méthodes, est à mettre en relation avec les rôles et attitudes de l'enseignant dans sa classe qui laissent transparaître un état intermédiaire, un non choix entre tradition et modernité.

3.5.2.5. Les représentations liées aux rôles et aux attitudes de l'enseignant

Les rôles et les attitudes de l'enseignant se réfèrent en premier lieu au statut social de l'enseignant comme nous l'avons déjà souligné au travers des récits de vie (Emma – U1 – B – 160507 – 15) : en haut de l'échelle sociale, très respecté et considéré, l'enseignant se situe relativement bas dans l'échelle des revenus. Il doit toutefois être capable de dépasser ces considérations économiques pour tirer des satisfactions de son métier : il doit être content de son travail (Thomas – U8 – B – 270607 – 6), « *aimer son métier [et] avoir un esprit de sacrifice\ c'est-à-dire [que l'enseignant peut] sacrifier sa vie pour enseigner* » (Flore – U4 – B – 190507 – 8). Dans ce cas, enseigner le français « *ce n'est pas seulement un travail [...] c'est un bonheur/* » (Angèle – U7 – B – 260507 – 4).

Les satisfactions que les enseignants trouvent dans leur métier permettent d'ailleurs de donner aux apprenants le goût d'apprendre comme le dit si bien Thomas (Thomas – U8 – B – 270607 – 4, 5) :

« E : =moi je pense que si on aime pas ce métier alors ne le fait pas

R : oui

[...]

E : c'est comme ça ! il il faut tout d'abord s'intéresser à quelque chose pour e:: faire bien e:: cela/ et pour comme enseignant de français moi aussi je pense que c'est pour ME faire plaisir aussi et puis c'est pour faire plaisir aussi aux étudiants=

R : =m::=

E : =si si je ne suis pas e:: e:: si je je n'suis pas satisfait de MON travail alors:: ça influence:: dans une certaine mesure les étudiants ils ils ils peut ils peuvent penser vous voyez ! le professeur n'aime pas ce métier ! alors il enseigne comme:: comme des comme des le le besoin lourd alors c'est | ça influence leur e:: comment dire ? acti-non pas activité [...] attitude ou bien e:: initiative [...] alors et e:: c'est un désastre alors ce métier\ un désastre\ se faire plaisir et faire plaisir aux étudiants (RIRE)

R : oui c'est important oui quand on enseigne

E : mais e:: nos anciens professeurs || e:: ils ils ils n'ont pas bien fait (RIRE) »

Thomas souligne par ailleurs la différence entre ses anciens enseignants et la génération d'enseignants dont il fait partie, car il estime que ses anciens professeurs n'étaient pas suffisamment passionnés pour donner le goût d'apprendre aux apprenants. Cette remarque rejoint le début de l'entretien où Thomas déclarait sur le ton de l'humour, sans doute pour masquer sa gêne, (Thomas – U8 – B – 270607 – 2) :

« E : je n'aimais pas beaucoup e:: les méthodes de nos professeurs parce que c'est c'était un peu monotone\ j'ai dormi souvent en cours (RIRE) »

Et d'ajouter que son premier objectif lorsqu'il est devenu enseignant était de ne pas faire dormir les apprenants en classe ! Cette remarque laisse entrevoir une

première remise en cause du modèle didactique auxquels les enseignants ont dû, à un moment donné, faire référence pour enseigner ou au contraire pour s'en démarquer comme c'est le cas de Thomas. Les rapports entre modèle didactique de référence et formation continue seront abordés plus bas afin de comprendre ce qui, dans la culture éducative chinoise résiste au changement et ce qui, au contraire est sujet à de profondes modifications.

Au-delà d'un goût pour le métier, l'enseignant est celui qui possède des connaissances, mais aussi des méthodes pour aider les apprenants à apprendre. L'enseignant possède un double rôle : celui de transmetteur des connaissances et celui de guide, d'organisateur des apprentissages. Cela rejoint donc ce qui avait été découvert dans les cartes associatives. Voyons plus en détail de quelle manière s'exprime ce double rôle de l'enseignant, à la fois relativement traditionnel et résolument contemporain.

Ella est une jeune enseignante qui travaille depuis seulement trois ans. Elle estime que les enseignants de sa génération sont plus libres que ceux d'avant par rapport à leur discipline (malgré les contraintes évoquées plus haut !). Nous lui avons donc demandé si le rôle des enseignants a fondamentalement changé par rapport aux enseignants qu'elle a eu pendant ses études. Voici la réponse de cette jeune enseignante (Ella – U2 – A – 170507 – 9) :

« E : non le rôle de professeur n'ont pas changé mais l- le caractère des professeurs

R : caractère des professeurs mais leur rôle c'est quoi alors si ça::: le rôle des professeurs en Chine

E : le rôle ?

R : oui

E : professeurs ? maître !

R : c'est un maître ? d'accord

E : oui c'est un maître ! je je pense

R : ok

E : il faut il faut respecter quand même vo- votre professeur || »

L'enseignant est donc un maître que l'on respecte. Il est aussi un modèle pour les apprenants (Tatiana – U5 – A – 010607 – 12)³⁰⁶. C'est pourquoi il est celui qui :

- est capable de donner « une morale correcte aux étudiants » (Ella – U2 – A – 170507 – 9) ;
- maîtrise suffisamment la langue pour être à « la hauteur [de son rôle de] professeur » (Tatiana – U5 – A – 010607 – 12) ou tout simplement être un bon enseignant (Prisca - U3 – A – 180507 – 2 ; Flore – U4 – B – 190507 – 8). En ce sens l'enseignant « fait rarement des fautes » (Emma – U1 – B – 160507 – 8) ;
- possède des connaissances sur le français (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 7), « doit connaître bien la culture la civilisation [...] françaises » (Emma – U1 – B – 160507 – 9)³⁰⁷, mais possède aussi des connaissances transversales pour analyser les problèmes profondément et être capable de répondre à toutes les questions des apprenants (Angèle – U7 – B- 260507 – 3) ;
- transmet des connaissances (grammaire et lexique) (Ella – U2 – A – 170507 – 9 ; Prisca – U3 – A – 180507 – 1 ; Flore – U4 – B – 190507 – 9) de manière claire et logique (Marina – U1 – A – 310507 – 5 ; Tatiana – U5 – A – 010607 – 12 ; Lucie – U5 – A – 310507 – 6) ;
- corrige les apprenants (Tatiana – U5 – A – 010607 – 10).

Ces représentations correspondent bien à une logique d'enseignement dominée par la figure du maître instruit. Elles retranscrivent en quelque sorte le rôle de n'importe quel enseignant dans la société chinoise et sont en ce sens très proches de la conception du lettré en Chine : instruit, cultivé, savant, possédant

³⁰⁶ Par ailleurs, cette remarque semble être évidente pour l'enseignante qui ajoute « c'est comme ça ».

³⁰⁷ Si possible, ajoute-t-elle, avoir vécu longtemps en France pour disposer de connaissances culturelles actualisées.

une bonne morale et des connaissances qu'il est capable de transmettre clairement à ses disciples. La figure de l'enseignant s'apparente dès lors à celle du sage.

Ce rôle traditionnel est d'ailleurs issu de la culture éducative chinoise et implique des attitudes particulières de la part des apprenants comme le précise Thomas (Thomas – U8 – B – 270607 – 5) :

« E : parce que la raison profonde c'est le système e:: d'éducation chinois [...] les étudiants cultivés par ces écoles | ne changent pas [...] ils sont très calmes e:: ils manquent de:: de créativité/ ils manquent de... comment dirais-je ? d'i...

R : d'initiative ? de prendre des initiatives ?

E : de prendre des initiatives=

R : =oui=

E : =de e:: d'exprimer un e:: volontairement quelque chose alors ça c'est pas bien pour l'apprentissage d'une langue étrangère\ ouais c'est c'est comme une:: répulsion on peut dire ? répulsion\ et ils ils attendent toujours e:: quelque chose du professeur et c'est trop e:: m:: || a:: je n'ai pas le mot/ comment dire ? c'est né- né- négatif [...] ils manquent e:: ils manquent la volonté de faire quelque chose eux-mêmes

R : oui mais c'est à cause du système éducatif comme tu dis ?

E : oui je pense=

R : =parce que les enseignants moi je connais pas le le système éducatif secondaire 'fin collège lycée=

E : =secondaire oui

R : je suis jamais allée voir une classe et co- le professeur comment il fait dans ces classes là ? comment il enseigne ?

E : et ! il enseigne il parle et puis les étudiants écoutent\ e:: ils répondent il pose des e:: le professeur pose des questions et les étudiants répondent »

Nous voyons donc à travers cet extrait que le rôle relativement traditionnel de l'enseignant de français évoqué par les personnes interrogées est un héritage du système éducatif. En même temps, cet héritage semble ne pas convenir à l'E/A des langues étrangères, car les étudiants marqués par cette culture éducative sont passifs : ils attendent tout du professeur, ne prennent pas d'initiatives, manquent de créativité et ne s'expriment pas de manière volontaire.

Dès lors que la spécificité de l'E/A des langues étrangères est évoquée, il semblerait que la figure du maître instruit ne fonctionne plus convenablement, car derrière la critique du système éducatif chinois donnée par Thomas, il apparaît en filigrane la face cachée de l'enseignant de français : celle de l'animateur, du facilitateur des apprentissages, du guide.

Face à la spécificité de l'E/A des langues étrangères, l'enseignant est perçu comme un organisateur (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 6) :

« E : =il doit organiser un cours [...] c'est pas toujours celui qui explique=

R : =m::=

E : =ouais:: e:: il doit être e:: le professeur doit avoir d'abord des connaissances et ensuite des méthodes

R : oui tout à fait

E : oui des méthodes pour pour organiser bien organiser le cours [...] comment faire travailler (les étudiants) »

En tant que bon organisateur, l'enseignant est capable d'atteindre les objectifs qu'il a fixé (Marina – U1 – A – 310507 – 5), ce qui peut nous laisser penser que certains enseignants, dans leurs pratiques, ont adopté une pédagogie par objectifs (ce qui n'est visiblement pas l'orientation choisie dans les programmes et manuels).

Pour atteindre ses objectifs et faire un cours bien organisé « *il faut posséder e:: maîtriser des techniques pour e:: pour e:: pour transmettre des connaissances:: linguistiques aux étudiants* » (Thomas – U8 – B – 270607 – 6).

Nous pensons que ces techniques dont parle Thomas permettent à l'enseignant de prendre en compte la logique d'apprentissage de tout triangle didactique, car elles permettent de savoir comment faire travailler les apprenants (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 6). Face à de telles considérations, l'enseignant est :

- dynamique (Ella - U2 – A – 170507 – 3), actif (Lucie – U5 – A – 310507 – 6) ;

- capable de susciter l'intérêt des apprenants pour la langue française (Tatiana – U5 – A – 010607 – 11 ; Prisca – U3 – A – 180507 – 1 ; Emma – U1 – B – 160507 – 9 ; Thomas - U8 – B – 270607 – 7 ; Angèle – U7 – B – 260507 – 2) ;
- capable de motiver les apprenants (Tatiana – U5 – A – 010607 – 11 ; Épiphanie – U7 – B – 260507 – 7) ;
- attentif à l'avis / aux intérêts / aux besoins des étudiants (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 7 ; Prisca – U3 – A – 180507 – 2 ; Thomas – U8 – B – 270607 – 7) ;
- capable de mettre les apprenants en situation d'apprentissage actif (Emma – U1 – B – 160507 – 9) ;
- capable guider les apprenants pour apprendre à apprendre (Prisca - U3 – A – 180507 – 1 ; Angèle – U7 – B – 260507 – 3 ; Flore - U4 – B – 190507 – 9) ainsi que développer les capacités intellectuelles des apprenants (Emma - U1 – B – 160507 – 9) ;
- capable d'aider les apprenants à acquérir des savoir-être (Geneviève – U6 – A – 250507 – 13) ;
- capable de faire des cours vivants (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 7) ;
- capable de s'auto-former (Flore – U4 – B – 190507 – 8 ; Angèle - U7 – B – 260507 – 3 ; Emma – U1 – B – 160507 – 8 ; Épiphanie – U7 – B – 260507 – 2).

Nous voyons que l'enseignant, s'il est bien le maître instruit qui se situe dans une logique d'enseignement en raison de traditions héritées de sa culture éducative, possède également un autre rôle qui fait de lui un véritable organisateur, animateur, facilitateur des apprentissages. Ses actions sont, dans ce cas, uniquement centrées sur une logique d'apprentissage et se rapprochent entièrement des conceptions contemporaines de l'enseignant de langues étrangères. Décrit par ailleurs comme quelqu'un de ni strict, ni sévère par Marina

(Marina – U1 – A – 310507 – 2) et Ella (Ella – U2 – A – 170507 – 9)³⁰⁸, l'enseignant doit également être gentil et patient envers les apprenants (Emma – U1 – B – 160507 – 9 ; Lucie – U5 – A – 310507 - 6). En retour, l'enseignant attend de ses apprenants :

- qu'ils coopèrent (Marina – U1 – A – 310507 – 5) et qu'ils soient ouverts d'esprit (Thomas – U8 – B – 270607 – 6) ;
- qu'ils soient dynamiques (Marina – U1 – A – 310507 – 5 ; Ella U2 – A – 170507- 11 ; Emma – U1 – B – 160507 – 2 ; Prisca – U3 – A – 180507 – 10) et qu'ils participent activement aux activités de classe (Ella – U2 – A – 170507 –11 ; Tatiana – U5 – A – 010607 – 15 ; Angèle – U7 – B – 260507 – 3 ; Thomas – U8 – B – 270607 – 6 ; Prisca – U3 – A – 180507 – 10) ;
- qu'ils soient motivés et intéressés par la langue (Flore – U4 – B – 190507 – 13 ; Emma – U1 – B – 160507 – 9) ;
- qu'ils ne fassent pas trop de fautes, qu'ils maîtrisent bien la grammaire et les leçons qui viennent d'être enseignées (Tatiana U5 – A – 010607 – 16) ;
- qu'ils soient attentifs (Angèle – U7 – B – 260507 – 3 ; Prisca – U3 – A – 180507 - 10) ;
- qu'ils aient une posture réflexive (Angèle – U7 – B – 260507 – 3).

L'enseignant attend donc de ses apprenants qu'ils construisent leurs apprentissages, ce qui renforce le rôle de l'enseignant comme facilitateur des apprentissages, animateur de la classe³⁰⁹.

Par ailleurs, nous avons décelé, en réalisant ces entretiens, un troisième rôle auquel nous n'avions pas pensé : celui d'ami, de confident. L'enseignant entretient généralement une « bonne relation avec les étudiants » (Prisca – U3 – A

³⁰⁸ Quelques tours de paroles avant, cette même enseignante affirmait pourtant que le professeur est un maître qu'il faut respecter. Cela témoigne donc particulièrement bien de l'existence de deux figures symboliques chez l'enseignant.

³⁰⁹ Seule une enseignante a véhiculé dans son discours des attentes vis-à-vis des apprenants relativement traditionnelles (Tatiana – U5 – A – 010607 – 16).

– 180507 – 2)³¹⁰, car les contacts sont faciles en raison du peu de différence d'âge avec les apprenants (certains n'ont que sept ans d'écart) comme le souligne Marina (Marina – U1 – A – 310507 – 2) :

« E : [...] les élèves n'ont:: nous nous sommes presque aussi aussi jeunes/ (RIRE) aussi jeunes ! ils ont pres-ils ont six ans ou bien sept ans moins que moi [...] oui donc e:: les relations entre nous n'est pas très difficiles/ »

La communication est donc très facile entre le jeune enseignant et les apprenants qui partagent des centres d'intérêts communs (Tatiana – U5 – A – 010607 – 12)³¹¹ :

« E : MOI je pense que c'est parce que je je viens de de commencer mon métier (parce que) le visage leur montre que je suis pas âgée

R : oui

E : donc je pense que pour les étudiants ils e:: ils e:: comment dire devant moi ils restent assez calmes\ c'est pas pour la personne âgée donc il faut il faut voir comme ça il reste toujours une distance\ pour moi les étudiants m:: | ils ils me dit | comment dire ? e:: on ne peut pas dire ils dit n'importe quoi mais:: mais quand même ils:: ils n'ont pas peur ! ils n'ont n'a pas e:: un sentiment de distance entre nous je crois\ [...] s'il y a des problèmes peut-être ils peut me dire directement\ »

Dès lors, l'enseignant possède un rôle qui dépasse largement l'espace de la classe comme nous l'a expliqué Tatiana (Tatiana – U5 – A – 010607 – 12, 13) :

« R : et les les relations entre enseignants et étudiants elles elles se font y a aussi des relations en dehors de la classe ?

E : oui oui e:: par exemple e:: si vous 'fin c'est c'est le règlement dans l'université chinoise [...] chaque classe pour les étudiants ils sont ils ont dix-sept dix-huit ans [...] et aussi enfant unique donc e:: c'est la première fois peut-être qu'ils quittent la famille ils n'ont:: bon pour eux il y a quelquefois peut-être des problèmes d'adaptation à la

³¹⁰ On retrouve la même idée dans l'entretien d'Angèle (Angèle – U7 – B – 260507 – 4), d'Épiphanie (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 2)

³¹¹ Nous avons également relevé la même idée dans l'entretien de Flore (Flore – U4 – B – 190507 – 1, 2).

vie e:: indépendante [...] loin de sa famille [...] e:: la vie à l'école secondaire et à l'université c'est différent/ on peut dire c'est une tournure c'est quoi ?

R : oui un...une transition ?

E : a:: oui une transition donc il y a certainement des des changements non seulement d'habitude de la vie quotidienne [...] e:: s'ils rencontrent des problèmes ils e:: les les parents ils sont ils sont loin donc e:: ils e:: ils ne peuvent rien seulement pour e:: e:: il ne peut que recourir à leur professeur [...] là si les étudiants rencontrent des rencontrer des problèmes sur les études ça c'est sûr vous doit expliquer comment ça marche/ c'est pas après la classe

R : oui

E : donc non je ne vous écoute pas non c'est pas possible ! e:: ça c'est sûr il y a des des problèmes sur e:: la vie quotidienne oui/ pour XXX ou il y a des étudiants a ::! je je ne travaille pas bien/ pourtant j'ai fait beaucoup d'efforts mais pourquoi je reste toujours au au derrière de la classe/=

R : =m::=

E : =dans ce cas là il faut leur e:: consoler e::

R : (RIRE)

E : c'est plusieurs rôles à::: à jouer je pense= »

Derrière les mots de Tatiana, nous comprenons que l'enseignant veille sur ses apprenants comme des parents le feraient. Nous comprenons également que cette société de l'enfant unique n'aide très probablement pas à rendre les enfants autonomes. Sans la présence des parents, le jeune de 17 ou 18 ans semble déboussolé, particulièrement dans le système universitaire qui est un lieu où les adolescents apprennent petit à petit à devenir adultes en se prenant en charge.

Dès lors, l'enseignant fonctionne un peu comme un substitut de la famille, quelqu'un sur qui l'on peut toujours compter. Il doit être en mesure de régler tous les problèmes de la vie quotidienne des apprenants, aussi bien dans les études que dans la vie privée comme le dit Ella (Ella – U2 – A – 170507 – 10) : « je je je pense à toutes les domaines ! [...] leur vie quo- leur vie quotidienne/ leur études/

e:: leur santé »³¹². Il apparaît comme un ami, un confident (Ella – U2 – A – 170507 – 9) :

« E : [...] mais c'est parce que je m:: j'ai presque l'â- l- le même âge que mes étudiants peut-être sept ans/ huit ans/ dix ans de plus donc e:: je ne me sens pas je je je je je me sens encore m:: a- e:: je veux dire que je je voudrais devenir amie de mes étudiants [...] et | je je pense qu'ils m'ont qu'ils e:: qu'ils me:: considèrent e:: aussi comme amie | oui parce qu'ils | parce qu'ils me disent ce qu'ils veulent | a- avant si e:: par exemple avec un professeur on ne peut pas dire e:: | des secrets ! [...] des des secrets personnels mais maintenant mes mes étudiants me disent toujours leurs s- secrets personnels »

Visiblement, ce rôle n'a pas toujours été identique comme en témoigne le dernier énoncé. Il semblerait que l'enseignant soit à présent perçu comme quelqu'un de beaucoup plus accessible qu'avant, quelqu'un à qui l'on confie même des secrets !!!

3.5.2.6. L'enseignement/apprentissage du FLE face aux grands changements sociaux actuels

Nous avons vu à travers l'analyse des rôles et attitudes de l'enseignant que la figure du maître instruit est un héritage du système éducatif. Toutefois, cet héritage a été critiqué par les enseignants, car il ne répond pas aux spécificités de l'E/A des langues étrangères, d'où un second rôle endossé par l'enseignant : celui d'animateur ou encore de facilitateur des apprentissages. Nous pensons que cette figure de l'enseignant animateur-facilitateur des apprentissages est directement liée aux grands changements sociaux et économiques que connaît actuellement la Chine. En somme, l'enseignant de français, aurait besoin d'endosser le rôle de maître instruit imposé par la société chinoise, mais aussi de vivre résolument dans son temps, d'où cette personnalité fondamentalement éclectique.

³¹² Nous retrouvons également cette idée dans l'entretien d'Angèle (Angèle – U7 – B – 260507 – 4).

Ella expose sa réflexion sur les changements actuels de la société chinoise qui impliqueraient des changements dans le comportement des apprenants et qui nécessitent par conséquent un changement dans les attitudes des enseignants (Ella – U2 – A – 170507 – 7, 8) :

« E : [...] maintenant les étudiants chi- je je pense que les étudiants chinois d'aujourd'hui ne sont pas comme a- avant les les étudiants d'avant

R : a:: pourquoi ?

E : avant les étudiants chinois n'o- n'osent même pas parler en classe [...] je sais pas il y a dix ans/ il y a vingt ans/ je ne sais pas\ mais maintenant dans ma classe il y a des étudiants qui sont beaucoup plus courageux que les autres

R : a:: bon mais ça vient de quoi ça ? pourquoi ils s- pourquoi les étudiants d'aujourd'hui parlent alors que ceux d'il y a dix ans ils ne parlaient pas beaucoup en classe ?

E : oui je en sais pas peut-être e:: il y a quand quand ils étaient petits ils ils ont ils avaient déjà une formation

[...]

R : cette génération là par rapport à la génération

E : oui

R : d'il y a...

E : dix ans peut-être

R : ce ne sont plus les mêmes ?

E : oui

R : et la raison (vous la connaissez) ?

E : peut-être e:: on on a beaucoup de liberté qu'avant maintenant\ on on a beaucoup plus de liberté qu'avant (RIRE) on a beaucoup plus de liberté d'expression qu'avant je pense ! je ne sais pas

R : c'est peut-être ça...

E : oui oui ou bien dans la famille on on on est encore e:: de plus en plus libre e:: par rapport aux parents [...] e:: peut-être e:: avant les les parents dirigent les parents dirigeaient avant peut-être il y a dix ans/ il y a vingt ans/ les parents dirigeaient dans la famille mais maintenant les les puisqu'ils sont déjà l'enfant unique i- i- ils ont déjà la liberté d'expression [dans la famille [...] oui et et puis je pense que les professeurs ont ont déjà changé

R : a::!

E : e:: ce ne:: ce ne sont plus les mêmes professeurs qu'avant | ou peut-être e:: je ne sais pas mais e:: dans ma génération les professeurs de ma génération e:: sont beaucoup plus:: comment dirais-je ? libres ! libéraux que que que des que les professeurs d'avant »

L'enseignante est jeune : elle se situe dans la tranche d'âge des 25-30 ans. Pourtant, elle estime que les étudiants chinois d'aujourd'hui ne sont plus tout à fait les mêmes par rapport à ceux des années 80-90, car ils osent prendre la parole. La période qu'elle évoque correspond précisément à la politique d'ouverture de la Chine. Ce changement d'attitude proviendrait, d'après Ella, d'une augmentation de la liberté d'expression dans la société chinoise, mais aussi au sein de la cellule familiale. La politique de l'enfant unique menée par le gouvernement Deng Xiaoping, si elle s'avère très inquiétante en raison d'un déséquilibre démographique important entre les garçons et les filles, a pour avantage d'avoir donné à l'enfant plus de liberté. Et l'enseignante de conclure que les professeurs ont également changé : nous pensons que ces changements dans l'attitude des enseignants sont donc intimement liés aux changements sociaux actuels.

Pour s'en convaincre, prenons connaissance de l'opinion d'Épiphanie à ce sujet (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 3, 4) :

« E : mes mes professeurs m::: (enseignent) de leur façon mais moi je crois qu'il me faut trouver il me faut trouver mes propres façons | c'est une façon plus ouverte plus intéressante qui va attirer les jeunes étudiants=

R : =et pourquoi ?=

E : =et parce que les étudiants d'abord ils ont changé mais les méthodes e:: les méthodes didactiques mais aussi les manuels n'ont pas changé [...] donc e:: c'est difficile de suivre les élèves je crois parfois...[...] la vie a changé et puis les gens ont changé aussi les jeunes sont pas comme les jeunes e:: auparavant [...] je crois que e:: les étudiants sont plus XXX quand j'étais étudiante ce ne sont pas les mêmes | on pensait des choses différentes avec des avec des façons différentes ouais XXX

R : qu'est-ce qui est différent entre:::?

E : m:: ils sont beaucoup plus indépendants je crois XXX ils cherchent une vie:: comment dire? qui n'est pas contrôlée par les autres [...] ça c'est la tendance

R : d'accord

E : parfois ils ne sont pas d'accord! ils ne sont pas satisfaits des cours des cours donnés par le professeur | pas du tout

R : pas du tout?

E : pas trop | [pas trop]

R : [qu'est] ce qu'est-ce qui leur:: qu'est-ce qui leur satisfait pas enfin qu'est-ce qui leur plaît pas?

E : par exemple avec la façon traditionnelle quand on donne des cours moi je sens que ce n'est pas intéressant= »

Épiphanie estime qu'elle doit trouver des méthodes adaptées aux jeunes d'aujourd'hui, car manuels et méthodes d'E/A n'ont pas changé ce qui provoque visiblement des difficultés dans les apprentissages de la langue. Elle nous a dit plus tard au cours de l'entretien (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 5), qu'elle fait régulièrement passer des questionnaires à ses étudiants pour connaître leurs besoins : ils aimeraient avant tout avoir des cours ludiques (faire des jeux, apprendre en regardant un film ou en écoutant une chanson). Épiphanie souligne, comme Ella, les changements de la vie quotidienne et d'attitudes des gens. Épiphanie est très jeune : elle n'a que sept ans de plus que ses apprenants, mais elle dit pourtant qu'il existe une différence entre eux. Les apprenants d'aujourd'hui seraient beaucoup plus en quête de liberté et d'indépendance si bien, dit-elle, que la méthodologie d'influence traditionnelle ne les intéresse pas ! Cette opinion rejoint également celle de Lucie (Lucie – U5 – A – 310507 – 11, 12) :

« E : [...] les étudiants d'aujourd'hui ils n- (ASP) | je dirais ils ont moins de patience [...] je me souviens quand j'étais étudiante en première année e:: si le professeur e:: nous demande de faire e:: une demi-heure de conjugaison je je disais rien/ [...] normal c'est normal/ ben j'étais j'étais plus sage plus patiente que les étudiants d'aujourd'hui et aujourd'hui si leur demande de faire e:: dix minutes de conjugaison ils vont [(RIRE)]

R : [(RIRE)]

E : ils vont être e:: ça ça se voit dans leurs visages

R : ils ils n'aiment pas ?

E : ils n'aiment pas et puis quand on travaille au labo on a des des exercices e:: di- je dirais mécaniques | c'est ce sont ce sont des phrases à transformer [...] avec qui que où donc/ pour coller les deux phrases e:: je me souviens e:: à MON époque chaque phrase ça se fait trois fois [...] la première fois on écoute | la deuxième fois on fait mais il y a des étudiants qui qui ne sor- qui n'arrivent pas à sortir e:: la phrase en en entier | et la troisième fois on arrive plus ou moins et aujourd'hui deux fois ça ça leur énerve ça les énerve déjà

R : et mais comment ça se fait qu'ils e:: parce que entre e::=

E : =mais ils sont plus jeunes ils ont contact avec plus de choses | ils ont ils ont grandi avec Internet avec des des choses qui bougent (ASP) ils sont moins patients c'est sûr !

R : m:: m:: donc en fait le fait qu'ils soient moins patients est-ce que ça demande à l'ENSEIGNANT de changer ou pas ?

E : oui ! d'être plus plus varié

R : d'ê- d'être plus varié ?

E : oui bien sûr

R : c'est nécessaire ou...

E : oui ! c'est c'est nécessaire il faut e:: il faut vivre son temps »

Les apprenants, qui n'ont que sept ans de moins que Lucie, ont grandi avec Internet dans un monde qui bouge. Par conséquent, ils sont moins patients, c'est-à-dire beaucoup moins enclins à faire du bachotage. L'enseignant est donc contraint d'adopter un rôle beaucoup moins traditionnel.

3.5.3. Quelles conclusions tirer de cette première analyse ?

En analysant les récits de vie, nous avons pris conscience de logiques sociales propres à la Chine : le métier d'enseignant de français, s'il s'agit d'un métier très honorable, n'est pas toujours un choix. Cela n'empêche pas les enseignants d'apprécier leur travail et donc de vouloir se perfectionner par le biais la formation continue.

Grâce à aux cartes associatives, mais surtout aux analyses de contenu des onze entretiens réalisés, nous avons pu mettre en avant l'existence d'une antinomie fondamentale dans le système symbolique des enseignants. La figure du maître instruit semble être issue de la scolarité des enseignants et

en ce sens « imposée » par la culture éducative chinoise (H3.1.1), tandis que la figure de l'enseignant animateur-facilitateur des apprentissages est directement liée aux changements sociaux et économiques d'une Chine qui se modifie visiblement très rapidement (H3.1.2).

☞ *H3.1 est donc corroborée*

3.6. La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant en formation

Afin de tester H3.2, nous reviendrons un moment sur les récits de vie. Il s'agit en effet de vérifier si, dans le contexte particulier de la coopération bilatérale, l'introduction de savoirs méthodologiques nouveaux permet ou non de déconstruire les représentations initiales de l'enseignant pour l'aider à (re)construire son identité professionnelle en fonction de ses besoins (la nécessité de s'adapter à un monde social en mouvement). Il s'agit donc de voir si un trajet de formation a été effectué par les enseignants.

3.6.1. Les raisons de l'engagement en formation continue

Beaucoup d'enseignants interrogés ont souligné l'absence de formation initiale en DLC. Estimant manquer de techniques et de compétences pour guider correctement leur classe, l'engagement en formation continue vient en premier lieu combler un manque. Geneviève, qui enseigne depuis plus de vingt ans le français, qui a assuré des cours très divers et qui a eu la chance de poursuivre de hautes études en France, a choisi de se former pour les raisons suivantes (Geneviève – U6 – A – 250507 – 5) :

« E : [...] je me sens un peu démunie || et.: c'est pas l- quand on fait beaucoup de choses ça ne veut pas dire qu'on peut les donner de façon agréable ou professionnelle aux étudiants

R : m.: m.:

E : donc il y a la formation qu'on a e.: quand on est en train d'organiser cette formation e.: je me suis inscrite et d'ailleurs ce c'est pas sur la.: ça m'a ça m'a ce qui m'a surtout plu c'est qu'on insiste

pas sur la technique tous ces profs là au début en principe il y a d'autres collègues ils m'ont dit a::! c'est pas la peine d'y aller vous serez e:: capable de donner des cours sur la linguistique [(RIRE) !

R : *[(RIRE)*

E : [...] mais c'est mais c'est surtout ce sont surtout les les techniques les plus élémentaires qui nous manquent le la théorie la grande théorie ça ne nous je ne manque pas (RIRE) ! [...] »

Geneviève oppose sa formation théorique en France à l'absence de savoir-faire professionnels. Elle n'a pas acquis les techniques de classe les plus élémentaires, ce qui confirme notre opinion : enseigner s'apprend comme n'importe quel autre métier. Si nous pensons que la théorie est indispensable pour formaliser les expériences d'un enseignant, nous pensons également que l'acquisition de savoir-faire professionnels est nécessaire comme le souligne Thomas (Thomas – U8 – B – 270607 – 2, 3) :

« E : [...] pendant quatre ans parce que e:: au cours e:: de la période de maîtrise e:: e:: on a pas appris beaucoup de beaucoup de choses beaucoup de nouvelles choses et:: || pour moi c'est la formation pour moi c'est un signe professionnel | alors c'est une formation de didactique e:: alors c'est bien e:: spé- spécial et pour moi je MANQUE de telle profession e:: de telle de telle formation pardon de telle forma- c'est pour ça je je voudrais savoir e:: je m'intéresse toujours e:: d'abord à la théorie c'est pour ça je e:: j'ai j'ai voulu assister à cette formation c'est professionnel et puis spécial et::: théorique\ »

La formation est donc un distinction professionnelle qui semblerait, au moins pour cet enseignant, à la fois axée sur les savoirs et les savoir-faire. Chaque parcours de formation étant particulier, les raisons de l'engagement en formation continue sont toutefois multiples. Elles concernent souvent des carences liées aux techniques et au guidage de classe, mais elles peuvent également être plus personnelles. Nous avons relevé les raisons suivantes parmi les enseignants interrogés (ces raisons sont bien souvent imbriquées les unes dans les autres) :

- absence de formation initiale et manque de compétences professionnelles (Ella – U2 – A – 170507 – 2 ; Tatiana – U5 –

- A – 010607 – 5 ; Geneviève – U6 – A – 250507 – 5 ; Lucie – U5 – A – 310507 – 4 ; Thomas – U8 – B – 270607 – 2, 3 ; Angèle – U7 – B – 260507 – 2) ;
- envie de se perfectionner tant au niveau des connaissances sur la langue et la culture françaises qu’au niveau des compétences professionnelles (Ella – U2 – A – 170507 – 2 ; Prisca – U3 – A – 180507 – 10, Angèle - U7- B – 260507 – 2 ; Emma – U1 – B – 160507 – 3) ;
 - difficultés réelles ou ressenties en début de carrière (Tatiana – U5 – A – 010607 – 4, 5 ; Lucie – U5 – A – 310507 – 4)³¹³ ;
 - besoin d’adapter ses comportements didactiques aux besoins des apprenants qui s’ennuient dans une classe où la méthodologie de référence est d’influence traditionnelle (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 4 ; Thomas – U8 – B – 270607 – 2 ; Emma – U1 – B – 160507 – 3)³¹⁴ ;
 - apprendre comment les enseignants français enseignent aux étrangers, le modèle du formateur étant ressenti comme faisant d’autorité³¹⁵ (Marina – U1 – A – 310507 – 2 ; Tatiana – U5 – A – 010607 – 5 ; Flore – U4 – B – 190507 – 3).

L’absence de formation professionnelle arrive en tête des raisons de l’engagement en formation continue comme nous l’avons dit plus tôt. Corrélativement, les enseignants éprouvent un fort besoin de perfectionner leurs connaissances et savoir-faire, car ces carences mettent parfois l’enseignant en péril face à la classe. Il n’est pas capable, sans formation, de gérer les imprévus de la situation et d’agir dans le feu de l’action : il ne peut mettre en œuvre une réflexion dans l’action (Perrenoud, 2001a : 42-45).

³¹³ Il peut s’agir du stress ressenti lors des premiers cours ou encore de situations de classe vécues comme des échecs : lorsqu’une classe ne fonctionne pas comme il l’avait prévu, que les apprenants sont muets, que les activités ne peuvent être menées à terme, l’enseignant se trouve alors dans une situation difficile.

³¹⁴ Nous retrouvons ici une idée qui a été mise en avant par certains enseignants en ce qui concerne les changements sociaux actuels.

³¹⁵ Est-ce une manière implicite de dire que les enseignants sont à la recherche d’une sorte d’idéal didactique ?

Derrière les raisons évoquées de cet engagement en formation, nous pouvons voir l'existence de deux modèles didactiques de référence : celui des anciens enseignants des personnes interrogées et celui des formateurs, le premier se donnant sur le mode de la rupture alors que le second suscite la curiosité, voire la fascination.

3.6.2. L'imitation du modèle didactique

N'ayant reçu aucune formation professionnelle initiale, les enseignants interrogés ont tous mentionné l'existence d'un modèle didactique de référence issu de leur propre scolarité : celui de leurs anciens professeurs de français. Ne sachant pas de quelle manière procéder pour enseigner en début de carrière, les enseignants se sont donc raccroché au seul modèle didactique disponible, un modèle chargé d'affectivité que nous avons pourtant réussi à cerner. Épiphanie, par exemple, explique ses premiers pas dans le métier d'enseignante de FLE (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 3) :

« E : [...] je crois que j'ai (adoré) mon métier d'enseignante le premier jour | ensuite je commence e:: j'imite e:: je crois que c'est comme les étudiants qui apprennent le français | tout d'abord ils imitent le professeur moi j'ai fait mes premiers cours c'est toujours e:: j'imite mes professeurs [...] je me souviens e:: des journées | des premières journées où j'ai commencé à apprendre le français | comment fait le professeur il commence par quoi:: après il fait quoi:: ouais »

Cette référence au modèle didactique des anciens enseignants semble être à la fois nécessaire pour débiter dans la profession et en même temps imposée par l'absence de formation initiale en DLC comme le souligne Tatiana (Tatiana – U5 – A – 010607 – 4) :

« E : [...] dès le début e:: j'ai essayé de:: c'est plutôt une imitation parce que j'ai pas d'autres j'ai pas d'autres choix ! je vais réfléchir quand j'étais en première année/ comment mes profs me m'ont donné des cours/ comment ils se sont organisé le cours/= »

En poussant les enseignants dans leurs retranchements, nous avons pu constater que le modèle didactique décrit est identique à celui que nous avons observé dans les classes avant le début des formations. Ainsi, d'une génération d'enseignants à une autre génération, les traditions d'enseignement se reproduisent en raison de l'absence de formation...et ne permettent pas aux enseignants de prendre pleinement en compte les besoins de leurs apprenants, qui eux, changent avec le temps ! Il y aurait donc un profond décalage entre la logique d'enseignement (sans formation) et la logique d'apprentissage, ce qui peut provoquer des difficultés d'adaptation à la vie professionnelle pour les apprenants.

Prisca, qui enseigne maintenant dans un établissement universitaire, mais aussi à l'AFP, décrit ce modèle didactique (Prisca – U3 – A – 180507 – 4) :

« E : je fais comme ça ! e:: d'abord la grammaire j'explique tout ce qu'ils ont tout ce qui qu'il a déjà dit e:: sur dans le livre

R : d'accord

E : et je l'explique mot e:: mot par mot

R : m::

E : expliquer mot par mot et puis e:: e:: on on va traduire le texte phrase par phrase comme ça ! et on | on se | on:: donne beaucoup d'attention aux exercices aux exercices e:: de grammaire de vocabulaire [...] e:: par exemple e:: à la fin de chaque leçon je leur donne un dictée de vocabulaire »

Nous avons creusé la description de ce modèle didactique avec d'autres enseignantes : Marina (Marina – U1 – A – 310507 – 3), Lucie (Lucie – U5 – A – 310507 – 14), Épiphanie (Épiphanie – U7 – B – 260507 – 4), Flore (Flore – U4 – B – 190507 – 2, 3), Emma (Emma – U1 – B – 160507 – 5), Angèle (Angèle – U7 – B – 260507 – 2). Elles ont toutes décrit les mêmes manières de faire, en suivant le manuel et en utilisant massivement le chinois. Par ailleurs, Flore nous a dit qu'elle n'enseignait absolument pas la culture avant la formation. Nous pensons que cela est également le cas des autres enseignants, car comme nous le savons, le modèle didactique de référence, d'influence traditionnelle, est très porté sur les connaissances linguistiques. Ainsi, la nouvelle Directive pour l'E/A des langues étrangères de 1999, qui préconisait pourtant de prendre en compte les quatre

compétences et d'ouvrir l'apprenant à d'autres connaissances plus transversales semblerait ne pas être effective en raison de l'absence de formation. Nous pensons donc que sans des décisions politiques fermes relatives à la formation des enseignants de la part du gouvernement chinois, tout texte de loi, même bien intentionné, ne dépassera jamais la barrière des traditions d'E/A issues de transmissions culturelles séculaires.

Pourtant, les enseignants chinois ont besoin et sont prêts à remettre en cause ce modèle didactique pour faire évoluer leurs pratiques de classe. Si les quelques formations offertes par le SCAC de Pékin, permettent à certains d'entre eux de prendre conscience de ce modèle didactique, n'est-ce pas une façon de constater que les enseignants sont déjà entrés dans une phase de réflexivité, car ils ont au moins conscience d'avoir fait référence au début de leur carrière, à un modèle qu'ils remettent aujourd'hui en cause en partie grâce à la formation ?

3.6.3. La remise en cause du modèle didactique

Remettre en cause le modèle didactique avec lequel les enseignants ont débuté dans la carrière est souvent difficile, car ce modèle est très connoté affectivement. Cette remise en cause est pourtant un corollaire à l'engagement en formation. Après avoir imité ses enseignants pendant un certain temps, Marina a pris conscience des carences de ce modèle didactique (Marina – U1 – A – 310507 – 2, 3) :

« E : [...] au début j'ai IMITE mes profs en fait et e:: et puis je je me suis aperçue que cela ne s'est pas::: bien passé ! oui comment dire ? c'est leur leur façon d'enseignement n'est pas très très bonne | oui c'est un peu traditionnel \ [...] les élèves savent déjà comment les profs organisent leurs cours | oui/ il n'y a pas des idées originales quelque chose d'ex- d'extraordinaire »

Le modèle didactique des enseignants de Marina, basé sur un fond méthodologique traditionnel s'avère ennuyeux, sans surprise, sans originalité. Ces manières d'enseigner sont également décrites comme ennuyeuses et sans intérêt

pour les apprenants (Prisca – U3 – A – 180507 – 3 ; Thomas – U8 – B – 270607 – 4 ; Épiphanie – U7 – B – 260507 – 4 ; Angèle – U7 – B – 260507 – 3) ou encore monotones (Ella – U2 – A – 170507 – 4 ; Emma – U1 – B – 160507 – 5). Certains enseignants comme Thomas se montrent très virulents à l'égard du modèle didactique de leurs paires, ce qui montre une profonde inadaptation de cette méthodologie aux besoins actuels des apprenants (Thomas – U8 – B – 270607 – 4) :

« E : [...] il ne faut pas enseigner comme nos anciens professeurs\ c'est c'est s'asseoir devant le tableau/ et puis e:: faire lire le texte et puis expliquer quelques phrases/ et faire faire des phrases aux élèves/ et écrivez les points grammaticaux sur le tableau|| c'est ennuyant\ [...] e:: c'est pas intéressant/ parce que ça fait dormir aux étudiants »

En revanche, certains enseignants demeurent encore très attachés aux méthodes de leurs anciens professeurs pour des raisons qui semblent plus affectives que professionnelles (Prisca – U3 – A – 180507 – 8) :

« E : [...] MOI quand j'étais à l'université je suis enseigné par e:: la façon e:: chinoise alors e:: MOI je ne peux pas e:: je ne veux pas dire e:: complètement négatif e:: pour e:: notre façon chinoise il y a quand même des des points positifs [...] mais pour enseigner une langue maintenant je suis je suis enseignante e:: moi je préfère m:: la façon française| c'est plus c'est plus dynamique/ on a on a une bonne ambiance avec e:: dans la classe moi je préfère la façon française\ »

L'engagement en formation est donc une conséquence directe de l'absence de formation initiale professionnelle en DLC qui passe par la prise de conscience du modèle didactique de référence des enseignants puis par sa remise en cause plus ou moins profonde. Il faut à présent connaître quels ont été les apports de la formation pour ces enseignants tout autant que les résistances à l'innovation didactique.

3.6.4. Les apports de la formation continue

Il faut tout d'abord constater que la formation semble avoir apporté aux enseignants de nouvelles techniques de classe. Elle leur a donc permis de changer leurs habitudes d'enseignement pour dynamiser les cours par la/1' :

- diversification des méthodes d'enseignement par l'emploi de jeux communicatifs (Marina – U1 – A – 310507 – 4) ;
- diversification des supports didactiques : multimédia, documents authentiques, sources Internet, musique, films, publicités, BD, etc. (Ella – U2 – A – 170507 – 6 ; Tatiana – U5 – A – 010607 – 7 ; Lucie – U5 – A – 310507 – 7 ; Emma – U1 – B – 160507 – 5 ; Angèle – U7 – B – 260507 – 3) ;
- intégration de l'apprentissage de la culture aux cours de langue (Tatiana – U5 – A – 010607 – 8 ; Lucie – U5 – A – 310507 – 7) ;
- suppression de quelques exercices du manuel afin de gagner du temps pour pratiquer l'oral (Angèle – U7 – B – 260507 – 5, 6).

La formation semble également produire des effets positifs sur les apprenants qui réagissent beaucoup plus (Thomas – U8 – B – 270607 – 3 ; Lucie – U5 – A – 310507 – 5), sont beaucoup plus intéressés, motivés par les cours et participent davantage à l'oral (Angèle – U7 – B – 260507 – 2, 3 ; Lucie – U5 – A – 310507 – 5).

Nous pouvons donc constater que la formation demeure axée sur une perspective méthodologique, car les enseignants mentionnent principalement des changements relatifs au niveau de ce qui se passe dans la classe. En ce sens, le risque d'applicationnisme est extrêmement fort.

Cependant, il nous semble important de souligner que les formations proposées par le SCAC de Pékin ont surtout donné des idées, des inspirations nouvelles aux enseignants plutôt qu'une méthodologie pré-mâchée qu'ils se contenteraient de reproduire en classe. En ce sens, les enseignants semblent avoir

adopté une posture réflexive embryonnaire par rapport à leurs pratiques de classe. Les acquis de la formation font l'objet de tâtonnements et d'adaptations au contexte universitaire chinois (Prisca – U3 – A – 180507 – 5) :

« E : [...] moi je suis toujours un enseignant un nouveau e.: un nouveau enseignant e.: j'ai pas beaucoup d'expérience j'essaie et puis je vais voir si c'est c'est bien ou c'est pas bien

R : m.: c'est-à-dire tu essaies tu tu testes des choses ?

E : oui

R : comment tu...

E : oui que j'ai e.: reçu par la formation j'ai essayé si ça ne marche pas je vais arrêter »

De même, Tatiana souligne les différences entre l'enseignement à l'AF et dans son université en insistant sur la nécessité d'une réflexion (Tatiana – U5 – A – 010607 – 6) :

« E : [...] après être rentré à la maison il faut réfléchir LESQUELLES je peux prendre pour ma classe mais c'est pas pour tout c'est sûr\ »

Cette formation est d'ailleurs qualifiée, de manière positive, d'insuffisante par Flore (Flore – U4 – B – 190507 – 5) qui estime qu'il ne s'agit que d'une introduction laissant à l'enseignant en formation le soin de développer son imagination pour construire son cours. La métaphore de l'ouverture sur un autre univers est employée à la fois par la même enseignante (Flore – U4 – B – 190507 – 5) et par Lucie qui affirme que la formation lui « a ouvert une fenêtre » pour enseigner avec passion (Lucie – U5 – A – 310507 – 4). Ainsi, les formateurs se contenteraient d'ouvrir des perspectives aux enseignants et non de fournir une nouvelle méthodologie clés en main. Cet aspect nous semble positif puisqu'il constitue une garantie, bien que fragile, pour éviter l'applicationnisme et tous ses méfaits.

Les enseignants seraient donc être en mesure d'effectuer des choix raisonnés en fonction de leurs besoins et de leur situation éducative, ce qui est le signe indéniable d'une déconstruction de certaines représentations (par la remise

en cause du modèle didactique de référence) puis d'une intégration de l'innovation didactique dans l'identité professionnelle de l'enseignant. Cette remarque est valable pour d'autres enseignants : Geneviève (Geneviève – U6 – A – 250507 – 6,) se sent enrichie et voit plus clairement les choses : la formation lui a permis de formaliser ses expériences et en ce sens il y a bien trajet entre l'expérience et la théorie ; Thomas (Thomas – U8 – B – 270607 – 3) se sent plus sûr de lui parce qu'il possède désormais une formation professionnelle et estime avoir effectué son rattrapage ; Tatiana va même jusqu'à se remettre en cause lorsqu'une activité n'a pas fonctionné en classe (Tatiana – U5 – A – 010607 – 15, 16) :

« E : [...] auparavant quand je pose une question personne n'y répond je crois que a:!! pourquoi ces ces paresseux ne répondent jamais ! (ASP) mais:: après les formations ça me donne une idée aussi quelques fois quand ils ne répondent pas c'est peut-être la question qui n'est pas convenable | peut-être c'est assez difficile ou c'est vraiment ils n'ont pas la capacité d'y d'y répondre\ dans ce cas là c'est PAS qu'ils ne veulent PAS [...] mais c'est qu'ils ne peuvent pas

R : oui

E : et donc dans ce cas là il faut MOI qui:: qui fait l'ajustement le ou quoi ? c'est moi qui va changer la façon de poser ou le le niveau de difficulté c'est ça me donne aussi une idée de traiter quand on a un blocage un problème de réfléchir [...] quelques fois c'est le professeur qui est responsable\ »

Cette remarque de Tatiana nous montre que les enseignants en formation sont très probablement en train de modifier le rôle qu'ils s'attribuent (au moins celui de maître détenteur du savoir), car nous pensons que de telles remises en question n'auraient pas pu être possibles avec des représentations issues d'un modèle didactique traditionnel. Ainsi, il semble difficile d'affirmer qu'une formation axée sur des savoir méthodologiques nouveaux, bien qu'incomplète, ne permette pas d'aider l'enseignant à construire son identité professionnelle. Nous donnerons plus bas quelques pistes pour améliorer cette formation et se garder définitivement de tout applicationnisme, mais pour l'heure, évoquons brièvement les quelques résistances au changement évoquées par les enseignants.

3.6.5. Les résistances

Les résistances au changement sont beaucoup moins nombreuses que les changements, mais il convient toutefois de les évoquer, car elles recourent les conclusions tirées de l'analyse des observations de classe.

Marina, Lucie et Emma utilisent toutes les trois le manuel *Le Français* et toutes les trois continuent d'expliquer le texte de manière linéaire et analytique. Emma explique ce phénomène par l'existence du texte de niveau IV (Emma – U1 – B – 160507 – 5), Lucie estime que c'est plutôt une habitude d'apprentissage (Lucie – U5 – A – 310507 – 14) et Marina pense que l'explication linéaire possède son utilité sans pour autant préciser laquelle (Marina – U1 – A – 310507 – 4).

Enfin, une seule enseignante, Ella, a expliqué qu'elle avait conservé sa manière d'enseigner le vocabulaire, car elle estime que cette méthode est plus rapide. Elle met toutefois en avant des différences de représentation entre le sens du mot *vocabulaire* en France et en Chine³¹⁶ (Ella – U2 – A – 170507 – 6). Cette affirmation n'a pu être vérifiée auprès d'autres enseignants. Nous la considérerons donc comme peu représentative.

3.6.6. Quelles conclusions tirer de cette seconde analyse ?

L'analyse des récits de vie de formation nous a permis de comprendre que l'engagement dans un processus de formation continue passe par une remise en cause profonde du modèle didactique de référence. En ce sens, la première étape pour l'enseignant en formation est de prendre conscience de ce modèle par lui-même, étape qui semble avoir été opérée par chaque enseignant. Nous pouvons donc déjà considérer cela comme une posture réflexive embryonnaire. Par ailleurs, les enseignants réinvestissent les acquis de la formation de manière raisonnée, c'est-à-dire en cherchant les méthodes

³¹⁶ La construction et l'emploi des verbes entreraient dans le vocabulaire alors que nous aurions plutôt tendance à considérer cela comme de la grammaire.

les plus adéquates à leur contexte éducatif. Ainsi, nous pensons que les enseignants construisent petit à petit leur répertoire didactique en faisant à la fois référence à leurs habitudes culturelles d'E/A tout autant qu'en puisant dans les différentes propositions offertes par les formateurs.

☞ *H3.2 est donc réfutée*

3.7. Conclusion du test de H3

Étant donné que H3.1 a été corroborée pour les deux parties de l'hypothèse (H3.1.1 et H3.1.2), mais que H3.2 a été réfutée, nous affirmons que :

Conclusion : H3 n'est corroborée que pour la première partie de l'hypothèse à savoir H3.1 ; H3.2 est réfutée

Conclusion

Former des enseignants, et plus particulièrement dans le contexte de la coopération bilatérale, ne peut se faire que grâce à une connaissance approfondie des cultures éducatives³¹⁷ des bénéficiaires de la formation. Ces cultures éducatives sont chargées de traditions, de symboles, d'habitudes, de gestes, de pratiques qu'une personne extérieure ne pourrait saisir d'un seul regard puisqu'il s'agit d'un dialogue silencieux entre les membres d'un groupe social donné. Cette enquête a donc été motivée afin de combler le manque de connaissances relatives à la culture d'E/A du FLE des enseignants des universités en formation continue.

Nous nous sommes ainsi intéressée aux instructions officielles, aux manuels, aux pratiques de classe, aux représentations et à leur modification dans l'histoire de vie de formation des enseignants. Au terme de cette analyse, nous pensons avoir mis en évidence les influences qui existent entre culture(s) éducative(s) et formation continue, tout en relevant, de manière certes modeste, quelques mécanismes sociaux qui reflètent le marché de l'offre et de la demande dans le milieu professionnel francophone en Chine.

La première étape de notre travail a consisté à analyser les instructions officielles en testant une hypothèse (H1) qui a pu être corroborée. L'analyse des instructions officielles qui s'est appuyée sur des programmes édités à deux périodes distinctes (1988 et 1997), a permis de montrer que l'E/A du FLE se base sur un éclectisme mou. Cet éclectisme, à l'œuvre dans les conceptions de l'E/A, se traduit en réalité plus par une absence de choix entre une logique gestionnaire (caractéristique des situations éclectiques) et une logique révolutionnaire. La coexistence de strates méthodologiques en opposition (méthodologie traditionnelle, directe, active, SGAV, approche communicative) montre par ailleurs les difficultés d'intégration des innovations didactiques dans un contexte où ces méthodologies n'ont pas été produites. Il en résulte que nous pourrions

³¹⁷ Nous regroupons sous ce terme la culture éducative au sens large, mais aussi la culture d'E/A du FLE, plus spécifique aux enseignants de français des universités.

déterminer, en sus des deux logiques didactiques déterminées par Puren (2001 : 42-59), un niveau didactique intermédiaire qui s'apparente à un *no man's land didactique*. Nous pensons que cet espace indéterminé traduit en réalité les difficultés d'intégration de l'innovation didactique dans un contexte étranger, mais aussi les efforts pour un groupe social (les acteurs de l'E/A du FLE en Chine), pour préserver son identité à travers des représentations collectives issues des traditions éducatives séculaires (d'où, dans le cas des enseignants chinois, une exacerbation du modèle didactique traditionnel).

Notons qu'en 1997, la prise en compte des besoins des apprenants aurait dû susciter une modification des représentations³¹⁸. Toutefois, nous avons vu que la conception de la langue demeure quasiment la même : pour communiquer il faut renforcer les connaissances linguistiques afin de les appliquer convenablement³¹⁹. Il existe malgré tout des apports non négligeables : les normes sociales d'interaction sont introduites (mais seulement dans les cours d'interprétariat) et les apprenants doivent maîtriser différents types de discours (on sort ainsi du cadre strict d'une grammaire de la phrase). Cependant, nous pensons que ce programme demeure très proche des Cours Traditionnels à Objectifs Pratiques (Puren, 1988 : 62), prenant appui sur des méthodologies étrangères et insistant largement sur la grammaire et la traduction.

La révision en cours des programmes offrira-t-elle des conceptions didactiques radicalement différentes ? Cela peut être le cas, car la Chine a changé d'une manière spectaculaire ces dix dernières années...

H1 a ensuite été testée sur les manuels d'E/A du FLE utilisés à l'université. Nous avons focalisé notre étude sur l'ensemble pédagogique *Le Français* qui est la référence la plus utilisée dans les départements de français. La double analyse à laquelle nous avons soumis ces manuels a permis de montrer qu'il existe une multitude de niveaux méthodologiques juxtaposés, mais également une prégnance d'un modèle didactique d'influence traditionnelle. En début d'apprentissage, les manuels sont principalement influencés par le structuralisme. Puis, petit à petit, une influence méthodologique plus traditionnelle apparaît bien que d'autres

³¹⁸ En 1988, la conception de la langue était très mécaniste, la communication n'étant qu'une application des connaissances linguistiques.

³¹⁹ Toutefois, la référence à la méthodologie SGAV n'apparaît plus.

méthodologies soient présentes de manière cependant moins prégnante (méthodologie active, directe et communicative). L'E/A de la phonétique ferait même référence à une méthodologie d'inspiration russe. La cohérence d'ensemble des matériaux didactiques fait donc cruellement défaut.

Nous avons ainsi mis au jour une tension entre des conceptions didactiques importées (celles citées ci-dessus) et un modèle didactique de référence relativement traditionnel que nous supposons issu de la culture éducative des enseignants. Ainsi, nous pensons que plus les matériaux didactiques importent des méthodologies de manière non raisonnée, et plus le modèle didactique de référence a tendance à être exacerbé. Nous avons en effet remarqué que derrière ces tentatives de récupération de discours didactiquement corrects, la méthodologie d'influence traditionnelle apparaît clairement comme étant la méthodologie de référence des concepteurs.

La seconde étape de notre travail a porté sur les pratiques de classe effectives des enseignants. Afin de tester notre seconde hypothèse (H2), nous avons proposé une analyse d'observations réalisées avant la formation (test de H2.1) et après la formation (test de H2.2). Le but était de restituer les pratiques de classe dans leur teneur initiale, c'est-à-dire dans un espace-temps non influencé par l'innovation didactique, mais aussi de montrer qu'une formation axée sur une nouvelle cohérence méthodologique (dans le cadre des formations continues proposées par le SCAC) engendre des phénomènes hysteresis pédagogique (pratiques de classe dérégées). Ainsi, H2.1 a pu être corroborée alors que H2.2 a été réfutée.

Toutefois, la classe est aussi un espace physique chargé de symboles ce qui nous a permis de comprendre certaines attitudes liées à la culture éducative des enseignants et des apprenants (et pas seulement d'en rester aux pratiques). Le contexte universitaire détermine en effet un espace-classe relativement traditionnel où la communication entre les différents acteurs du contrat didactique semble compromise (tables fixées au sol, alignées en rangées, etc.).

Au delà de ces contraintes, nous avons pu constater, avant la formation, que les enseignants essaient de fixer des objectifs qui sont soit communicatifs soit

linguistiques, mais très rarement culturels³²⁰. Par ailleurs, ces objectifs ne sont pas reliés à des tâches précises ce qui engendre une certaine passivité de la part des apprenants. Ainsi, les modalités de travail sont très peu variées : elles s'effectuent la plupart du temps en grand groupe.

Avant les formations, le schéma de classe mis en évidence fait intervenir des méthodes principalement influencées par la méthodologie traditionnelle (méthodes répétitive, imitative, indirecte, analytique, grammaire-traduction, mais aussi orale). Les cours de français à l'université s'apparentent donc à des CTOP, car l'objectif final est de communiquer après un apprentissage intensif des connaissances linguistiques et des lectures abordées sous un angle analytique et non global.

Les échanges verbaux dans la classe se cantonnent quasi exclusivement à des échanges du type question-réponse. Le verbal semble être auto-suffisant : les enseignants ont des difficultés à exploiter toutes les possibilités du corps dans la classe (paraverbal et non verbal). L'analyse des interactions verbales, paraverbales et non verbales a permis de montrer que l'enseignant est à la fois distant et protecteur. Il doit marquer son territoire et s'imposer comme le maître de la classe (peu de déplacements : il reste derrière son pupitre et ne descend que rarement dans l'espace des étudiants). Toutefois, il joue un rôle important dans la vie des apprenants : il est chargé de leur développement intellectuel, mais aussi moral et psychologique (cf. instructions officielles). Il doit donc être une personne à l'écoute, proche de ses apprenants : son attitude est bienveillante.

Corrélativement, les attitudes des apprenants sont empruntées d'un profond respect envers l'enseignant : ils se lèvent lorsqu'ils sont interrogés, ne répondent que lorsqu'ils sont sollicités, baissent la tête sur leurs livres comme pour signifier à l'enseignant « je vous écoute ». Nous pensons que ces éléments relèvent plus de la culture éducative au sens large que de la culture d'E/A au sens propre.

Après la formation, les cours sont plus structurés : nous estimons que cela est dû en partie à une modification de la représentation de la langue davantage pensée comme un tout. Les trois types d'objectifs sont liés entre eux. Ainsi, un guidage de classe est pensé en amont, même s'il est parfois hésitant. Des tâches

³²⁰ Au mieux, il s'agit d'objectifs portant sur des connaissances culturelles.

sont données aux apprenants : ils sont sollicités, mis en situation de recherche active, doivent réaliser des tâches qui nécessitent la mobilisation de plus d'une capacité cognitive à la fois (écouter un document oral et chercher des informations en prenant des notes). Les modalités de travail ont également évolué : l'enseignant constitue plus volontiers des petits groupes, ce qui tend à dynamiser la classe. L'espace-classe est aussi plus convivial (décoration et modification de l'espace quand cela a été possible).

Par ailleurs, nous avons noté un abandon progressif de la méthode grammaire-traduction au profit d'explications en contexte faisant intervenir la gestuelle, la contextualisation, la paraphrase, etc. L'enseignant utilise davantage les méthodes directe, active et inductive. Les activités de classe sont également plus ludiques (jeux).

Nous pensons que l'introduction de tâches et la modification des modalités de travail dans la classe a également permis de modifier la nature des échanges. Ils ne sont plus uniquement de type frontal et la répartition de la parole est beaucoup plus équilibrée : l'enseignant n'est plus le maître de la parole. Ces changements traduisent des changements dans le rôle de chacun des partenaires du contrat didactique et cela favorise l'émergence d'une logique d'apprentissage qui faisait cruellement défaut avant les formations.

Toutefois, les observations nous ont permis de relever quelques résistances à l'innovation didactique, qui sont, nous le pensons, le fait de la culture éducative chinoise : les apprenants auraient besoin de traces écrites quand bien même les cours sont beaucoup plus axés sur des approches orales et l'approche analytique et linéaire pour la compréhension fine des documents écrits demeure (pour les utilisateurs du manuel *Le Français*).

Finalement, nous avons montré que les enseignants en formation sont parvenus à construire un nouveau modèle didactique à la croisée des méthodologies en recherchant par eux-mêmes des compromis. Ce nouveau modèle semble en cours d'acquisition, car la posture réflexive demeure embryonnaire et ne permet pas encore aux enseignants de répondre parfaitement aux imprévus de la classe.

La dernière étape de cette enquête a porté sur la recherche par entretien. Notre objectif était de décrypter le système symbolique des enseignants en formation que nous avons supposé s'exprimer à travers une antinomie fondamentale (H3.1) : une logique d'enseignement dominée par la figure du maître instruit et qui constitue le modèle didactique traditionnel issu de la scolarité des enseignants (H3.1.1) et une logique d'apprentissage dominée par la figure de l'enseignant animateur-facilitateur des apprentissages, issue des grands changements sociaux et économiques actuels (H3.1.2). Étant donné que cette enquête porte sur les apports de la formation continue, nous avons également voulu savoir si une formation axée sur une nouvelle cohérence méthodologique permettait ou non de favoriser la déconstruction des représentations initiales de l'enseignant pour l'aider à reconstruire son identité professionnelle en fonction de ses besoins. Finalement, H3.1 a été corroborée, mais H3.2 a été réfutée.

Cette hypothèse complexe a utilisé plusieurs outils pour être testée : carte associative, récit de vie et entretien semi-directif. Le récit de vie a tout d'abord servi à établir un préalable à l'analyse. Nous avons en effet proposé de délimiter des trajectoires sociales pour saisir la manière dont on devient enseignant de français en Chine : cela nous semble fondamental pour comprendre les représentations et les motivations qui poussent un enseignant à vouloir se former.

Nous avons ainsi pu comprendre que le métier d'enseignant de français n'est pas nécessairement un choix, mais plutôt une opportunité. Dans une société où la notion d'individu est loin d'être une valeur³²¹, l'étudiant de français fraîchement diplômé de Master, n'a d'autre choix que de devenir enseignant. La quatrième année de français (diplôme de licence) est à ce titre une année charnière où l'étudiant décide d'entrer dans la vie active (et dans ce cas plusieurs choix lui sont proposés) ou de poursuivre ses études pour devenir inévitablement enseignant ! Ainsi, beaucoup d'enseignants de français, s'il avaient choisi d'apprendre le français, aspiraient à devenir autre chose. Mais l'opportunité de devenir enseignant de français apparaît comme un don, d'une chance et c'est cet aspect qui permet très probablement aux enseignants d'apprendre à aimer leur métier et de trouver malgré tout du plaisir dans l'enseignement.

³²¹ Influences politiques obligent...

Le système symbolique des enseignants a été abordé sous plusieurs aspects grâce à la carte associative et à l'entretien semi-directif : les contraintes³²², l'E/A du FLE, les méthodologies et méthodes d'E/A du FLE, les manuels, les rôles et attitudes des partenaires du contrat didactique. Nous avons tout d'abord remarqué que les enseignants ont des contraintes très importantes imposées par leur hiérarchie³²³ : manuels imposés, programme fixé en nombre de pages à effectuer, test de niveau IV, langue atomisée (cours de grammaire, d'oral, d'écrit, etc.)...

Il est apparu que ces contraintes ne permettent pas à l'enseignant de modifier totalement ses représentations sur la langue, le plus important demeurant les connaissances linguistiques³²⁴. La communication ne pourrait, d'après une majorité d'enseignants, s'effectuer qu'une fois ces connaissances acquises.

Par ailleurs, la plupart des enseignants considèrent l'approche communicative comme trop laxiste (on autorise l'apprenant à faire des fautes sous prétexte de communiquer) : cela permettrait à l'apprenant d'acquérir un enseignement de survie, mais aucunement de devenir spécialiste de la langue française pour travailler comme interprète ou traducteur. Les manuels français seraient tout juste bons à faire de l'oral, mais étant donné que les enseignants les trouvent peu fournis en grammaire explicite, ils ne peuvent être suffisants dans un cours qui s'adresse à un public chinois. Ainsi, les manuels chinois sont perçus, par opposition aux manuels français, comme clairs et progressifs en ce qui concerne l'apprentissage de la grammaire. Ils manquent toutefois d'authenticité et sont trop démodés. Finalement, beaucoup d'enseignants interrogés ont mis en avant le souhait de pouvoir utiliser conjointement deux manuels, mais aussi deux approches méthodologiques. Reste à déterminer la manière dont les deux méthodologies pourraient être introduites conjointement en classe.

L'analyse des rôles et attitudes a permis de découvrir que l'enseignant possède en réalité trois rôles (et non pas deux comme nous le pensions) : il est le maître instruit, l'animateur-facilitateur des apprentissages, mais également l'ami,

³²² Bien que les contraintes ne soient pas des représentations mais des faits, nous avons pensé qu'il était judicieux de les évoquer parce qu'elles peuvent influencer les représentations des enseignants.

³²³ En ce sens, nous saluons ces enseignants qui risquent beaucoup en essayant de changer leurs pratiques en dehors des programmes fixés par leur hiérarchie, les sanctions étant relativement lourdes.

³²⁴ Particulièrement pour les enseignants n'ayant jamais enseigné dans un autre environnement.

le confident. La figure du maître correspond en quelque sorte à la figure de n'importe quel enseignant dans la société chinoise : instruit, cultivé, savant, possédant une bonne morale et des connaissances qu'il est capable de transmettre clairement à ses disciples. La figure de l'enseignant s'apparente dès lors à celle du lettré et du sage. Cette figure semble être directement héritée du système éducatif, mais dès lors que nous avons abordé la spécificité de l'E/A des langues étrangères, ce rôle semble ne plus convenir tout à fait : les étudiants sont passifs, ils attendent un cours magistral qui ne peut convenir à l'E/A du FLE (nécessité de placer les apprenants en situation de recherche active).

Dès lors, les enseignants évoquent la figure de l'enseignant animateur-facilitateur des apprentissages qui permet ainsi de rétablir la logique d'apprentissage qui faisait cruellement défaut dans la figure du maître instruit.

Nous avons également appris que l'enseignant représente en quelque sorte un substitut de la famille pour aider l'apprenant (étant bien souvent enfant unique) à devenir autonome et à s'intégrer dans sa nouvelle vie.

Au delà de ces rôles, les enseignants nous ont confié que les étudiants chinois d'aujourd'hui ne sont plus tout à fait les mêmes par rapport à ceux des années 80-90³²⁵ : ils possèdent plus de liberté (dans la société et au sein de la cellule familiale) et ont grandi avec Internet dans un monde en constante évolution. Par conséquent, les apprenants osent prendre la parole, mais sont aussi moins enclins à apprendre d'une manière traditionnelle sur le mode de la répétition. Or, la méthodologie d'usage et les manuels n'ont pas évolué, ce qui provoque une profonde inadéquation des contenus aux attentes des apprenants. Les personnes interrogées ont affirmé que l'enseignant doit donc modifier ses attitudes et ses manières d'enseigner pour répondre à cette situation nouvelle : nous pensons que ces changements dans les attitudes des enseignants sont suscités par les changements sociaux actuels, et sont également le moteur d'un engagement en formation continue.

En revenant sur les récits de vie à la fin de l'analyse, nous avons pu comprendre que les enseignants engagés dans un processus de formation continue

³²⁵ Cette période correspond à la politique d'ouverture de la Chine et l'intensification des relations économiques avec le monde.

remettent profondément en cause le modèle didactique initial, qui est par ailleurs identique à celui que nous avons observé dans les classes avant la formation. Les changements évoqués dans les pratiques des enseignants relèvent principalement d'une perspective méthodologique et en ce sens, le risque d'applicationnisme est extrêmement fort. Mais, contre toute attente, les enseignants en formation sembleraient être parvenus à adopter un début de posture réflexive : les contenus de la formation faisant en effet l'objet d'adaptations au contexte universitaire chinois. Ainsi, nous pensons que les enseignants construisent progressivement leur répertoire didactique en adaptant les acquis de la formation continue à leur culture éducative.

Il est a présent possible, de donner quelques pistes pour améliorer le dispositif de formation continue proposé par le SCAC de Pékin :

- tenter de penser une progression dans la formation pour passer d'une formation axée sur des savoirs méthodologiques à une formation complexe. Pour ce faire, nous pourrions, dans un premier temps, proposer de mettre en place des séances collectives de découverte des cultures éducatives des enseignants en formation, mais aussi des formateurs (perspective didactologique) avant le début des formations. Ces séances seraient réalisées par le biais de questionnaires, groupes de réflexion, débats et conçues sur le mode de la collaboration afin d'aboutir à la rédaction d'un contrat didactique entre les enseignants et les formateurs (cela permettrait du même coup de spécifier les attentes des uns par rapport aux autres) ;
- mettre en place des réunions pédagogiques plus régulières et thématiques avec les formateurs pour les aider dans leur travail, soulever des problèmes et tenter de les résoudre ensemble ;
- faire acquérir une posture réflexive aux enseignants en formation en proposant de tenir un journal de formation et en pratiquant l'auto-observation filmée ;

- introduire un module de formation sur l'évolution méthodologique de l'E/A du FLE pour relier les contenus pratiques à la théorie (perspective didactique) ;
- former des démultiplicateurs de formation chinois (de préférence les directeurs des départements) qui pourraient intervenir dans leurs établissements et favoriser ainsi l'émergence de décisions politiques. Cela permettrait également de passer petit à petit la main aux acteurs locaux.

Nous aurions aimé pouvoir disposer de plus de temps pour développer ces quelques points listés ci-dessus, mais cela pourra très certainement faire l'objet d'une application dans le cadre de notre profession. Nous pensons en effet que ce travail de longue haleine pourra nous être profitable, ainsi qu'aux personnes intervenant dans ce dispositif de formation.

Toutefois, nous tenions à souligner quelques points faibles de ce travail. Nous avons, en fixant notre protocole de recherche, déterminé deux groupes d'enseignants dans l'espoir de pouvoir comparer les pratiques et les représentations au contact de la formation continue. Il s'est avéré que les deux groupes ne présentaient pas de différences fondamentales. Ainsi, le moment comparatif n'a pu avoir lieu. Nous pensons que cela est dû à l'existence d'une variable intervenante à laquelle nous n'avions pas songé. Le groupe A, bien que plus formé, était en effet plus hétérogène au moment de sa constitution : cela explique probablement que le groupe B ait modifié ses pratiques et ses représentations plus rapidement.

De plus, étant novice dans la recherche, nous pensons ne pas avoir été en mesure d'exploiter pleinement toute la richesse des entretiens réalisés, bien que nous sommes tout de même arrivés à découvrir des points saillants de la culture éducative chinoise.

Ainsi, il serait probablement intéressant de pouvoir développer ultérieurement un travail sur les processus de réappropriation d'une innovation didactique dans l'intimité de la personne en formation. Nous pensons que ce travail pourrait s'effectuer par le biais de l'analyse de journaux de formation et

que cela permettra de favoriser les échanges entre des conceptions didactiques différentes pour mettre en place des actions de formation adaptées à un contexte de coopération bilatérale.

Bibliographie

Ouvrages :

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. (2001), *Éducation et communication interculturelle*, 2^{ème} éd., Paris : Presses Universitaires de France (coll. "Éducation et formation"), 192 p.

ABRIC, J.-C. (Dir.) (2001), *Pratiques sociales et représentations*, 3^{ème} éd., Paris : Presses Universitaires de France (coll. "Psychologie sociale"), 252 p.

ARBORIO, A.-M., FOURNIER, P. (2005), *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, 2^{ème} éd. refondue, Paris : Armand Colin (coll. "Sociologie 128"), 127 p.

BERTAUX, D. (2005), *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*, 2^{ème} éd., Paris : Armand Colin (coll. "Sociologie 128"), 127 p.

BERTOCCHINI, P., COSTANZO, E. (1989), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langues*, Paris : Hachette FLE (Coll. "Autoformation"), 207 p.

BESSE, H. (1985), *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier/CREDIF (Coll. "Essais"), 182 p.

BLANCHET, A., GOTMAN, A. (2006), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Armand Colin (coll. "Sociologie 128"), 127 p.

BRETON, R. (2003), *Atlas des langues du monde : une pluralité fragile*, Paris : Autrement, 79 p.

BYRAM, M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Paris : Didier/CREDIF (coll. "Langues et apprentissages des langues"), 220 p.

CAMBRA GINE, A. (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris : Didier (coll. "Langues et apprentissages des langues"), 335 p.

CASTELLOTTI, V., DE CARLO, M. (1995), *La formation des enseignants de langue*, Paris : CLE International (coll. "Didactique des langues étrangères"), 191 p.

CASTELLOTTI, V., CHALABI, H. (Dir.) (2006), *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*, Paris : L'Harmattan (coll. "Espaces discursifs"), 316 p. Articles cités :

- CADET, L., CAUSA, M. (2006), « Contexte d'enseignement/contexte de formation ; des savoirs théoriques aux pratiques de classe », pp. 175-185.
- PESCHEUX, M. (2006), « Pluralité des situations d'enseignement du FLS en France et développement d'un 'habitus réflexif' chez l'enseignant en formation », pp. 201-213.

COSTE, D. (Dir.) (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris : CREDIF/Hatier Didier (coll. "Langues et apprentissage des langues"), 206 p. Article cité :

- DABENE, M. (1994), « Le formation au métier d'enseignant : l'enfant pauvre de la didactique des langues : éléments pour une théorie de la formation, pp. 193-206.

COULON, A. (2002), *L'ethnométhodologie*, 5^{ème} éd., Paris : Presses Universitaires de France (coll. "Que sais-je ?"), 127 p.

CUQ, J.-P. (Dir.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International/ASDIFLE, 288 p.

CUQ, J.-P., GRUCA, I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, (coll. "FLE"), 452p.

DE CARLO, M. (1998), *L'interculturel*, Paris : CLE International (coll. "Didactique des langues étrangères"), 126 p.

DELORY-MOMBERGER, CH. (2004), *Les histoires de vie : de l'invention de soi au projet de formation*, 2^{ème} éd., Paris : Economica (coll. "Anthropos"), 289 p.

DELORY-MOMBERGER, CH. (2005), *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*, Paris : Economica/Anthropos (coll. "Éducation"), 177 p.

DEPELTEAU, F. (2000), *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles : De Boeck Université, 412 p.

DEVELAY, M. (1996), *Peut-on former des enseignants ?*, 3^{ème} éd., Paris : ESF (coll. "Pédagogie"), 156 p.

DURKHEIM, E. (1982), *Éducation et sociologie*, 4^{ème} édition de la nouvelle édition, Paris : Presses Universitaires de France (coll. "Le sociologue"), 130 p.

FABRE, M. (1994), *Penser la formation*, Paris : Presses Universitaires de France (coll. "L'éducateur"), 274 p.

FERRY, G. (2003), *Le trajet de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*, Nouvelle édition, Paris : L'Harmattan (coll. "Savoir et formation"), 131 p.

GALISSON, R., PUREN, CH. (1999), *La formation en questions*, Paris : CLE International (coll. "Didactique des langues étrangères"), 127 p.

GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE International (coll. "Didactique des langues étrangères"), 351 p.

HUBERMAN, A.M., MILES, M.B. (2003), *Analyse des données qualitatives*, 2^{ème} éd., Bruxelles : De Boeck Université, 626 p.

HUBERMAN, M. (1989), *La vie des enseignants*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé (coll. "Actualités pédagogiques et psychologiques"), 339 p.

LEHMANN, D. (Coord.) (1988), *La didactique des langues en face à face*, Paris : Hatier/CREDIF, 127 p. Articles cités :

- CANDELIER, M., DABENE, L. (1988), « Relations entre les didactiques de diverses langues », pp. 23-30.
- GALISSON, R. (1988), « Témoignage en miettes », pp. 57-70.
- HEBRARD, J. (1988), « Politiques linguistiques et didactiques des langues », pp. 111-127.
- ROULET, E. (1988), « De la constitution de la didactique de(s) langue(s) comme une discipline autonome de type technologique », 49-56.

LORTHOLARY, B., SUQUET, E. (2007), *La Chine en chiffres*, Pékin : Ambassade de France en Chine, 63 p.

MIALARET, G. (1990), *La formation des enseignants*, 3^{ème} éd. mise à jour, Paris : Presses Universitaires de France (coll. "Que sais-je ?"), 127 p.

MOORE, D. (Coord.) (2001), *Les représentations des langues et leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris : Didier (coll. "Essais CREDIF"), 181 p. Articles cités :

- BILLIEZ, J., MILLET, A. (2001), « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », pp. 31-49.
- MOORE, D. (2001), « Les représentations des langues et leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques », pp. 7-22.
- MULLER, N., DE PIETRO, J.-F. (2001), « Que faire de la notion de représentation ? Que faire des représentations ? Questions méthodologiques et didactiques à partir de travaux sur le rôle des représentations dans l'apprentissage d'une langue », pp. 51-64.

MORIN, E. (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil (coll. "Points-essais"), 158 p.

MOUNIER, P. (2001), *Pierre Bourdieu, une introduction*, Paris : Pocket/La découverte (coll. "Agora"), 282 p.

PORCHER, L. (1987), *Enseigner-diffuser le français : une profession*, Paris : Hachette (coll. "Débats"), 95 p.

PORCHER, L. (1995), *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette éducation/CNDP (coll. "Ressources et formation"), 105 p.

PUREN, CH. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLE International (coll. "Didactique des langues étrangères"), 447 p.

PUREN, CH. (1993), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier (coll. "CREDIF-Essais"), 203 p.

PUREN, CH. ET ALII (1998), *Se former en didactique des langues*, Paris : Ellipses, 206 p.

ROUYERAN, J.-C. (2001), *Le guide de la thèse, le guide du mémoire : du projet à la soutenance*, nouv. éd., Paris : Maisonneuve et Larose, 249 p.

TRAVERSO, V. (2005), *L'analyse des conversations*, Paris : Armand Colin (coll. "Sociologie 128"), 128 p.

VAN DER MAREN, J.-M. (2004), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, 2^{ème} éd., Bruxelles : De Boeck Université, 502 p.

Articles :

ANDRADE, A.-I. (2007), « Réflexion autour de l'identité professionnelle : un projet de formation », in *Le français dans le monde/Recherches et applications n°41*, Paris : FIPF/CLE International, janv., pp. 116-124.

BEACCO, J.-C. (1995), « La méthode circulante et les méthodologies constituées », in *Le français dans le monde/Recherches et applications n° spécial*, Paris : Hachette Edicef, janvier, pp. 42-49.

BEL, D., REN, H. (2007), « Pour un enseignement en binôme sino-français », in *Synergies Chine n°2*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 95-105.

BOURDET, J.-F. (1992), « Phénomènes de résistance et avenir de la formation », in *Le français dans le monde/Recherches et applications n° spécial*, Paris : Hachette Edicef, août-sept, pp. 121-125.

BULARD, M. (2006), « Les paradoxes sociaux du miracle », in *Confucius, Mao, le marché...Jusqu'où ira la Chine ?*, *Manière de voir n°85*, Paris : Le Monde diplomatique, fév.-mars, pp. 62-68.

CANDELIER, M. (2005), « Cours de Politiques linguistiques : questionnements et stratégies », Université du Maine.

CAO, D. (2005) « L'Association Chinoise des Professeurs de Français » in *Synergies Chine n°1*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 25-26.

CAUSA, M. (2007), « Introduction », in *Le français dans le monde/Recherches et applications n°41*, Paris : FIPF/CLE International, janv., pp. 5-11.

CAVALLI, M. (2007), « Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratiques », in *Le français dans le monde/Recherches et applications n°41*, Paris : FIPF/CLE International, janv., pp. 126-135.

CHISS, J.-L. (2007), « Didactique des langues et histoire(s) de formation(s) » in *Le français dans le monde/Recherches et applications n°41*, Paris : FIPF/CLE International, janv., pp. 182-191.

COURTILLON, J. (1998), « L'innovation en FLE : changements ou progrès ? » in *Cahiers pédagogiques n°360*, Paris : CRAP, janvier, pp. 28-30.

DE SALINS, G.-D. (1996), « Méthodologie, éclectisme... », in *Le français dans le monde n°280*, Paris : Hachette Edicef, avril, pp. 39-43.

DOMENACH-CHICH, G., LE SAOS, J. (2005), « Les migrations internes en Chine, manifestation et moteur de la croissance économique » in *Connexions n°27*, Pékin : Chambre de Commerce et d'Industrie Française en Chine, juin, pp. 29-30.

FU, R. (2005), « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », in *Synergies Chine n°1*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 27-39.

LEW, R. (2006), « Après la mort de Mao, une vitalité surprenante » in *Confucius, Mao, le marché...Jusqu'où ira la Chine ?*, *Manière de voir n°85*, Paris : Le Monde diplomatique, fév.-mars, pp. 50-55.

MOLINIE, M. (2006), « Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles », in *Le français dans le monde/Recherches et applications n°39*, Paris : FIPF/CLE International, janv., pp. 6-10.

PERRENOUD, PH. (1994), « Compétences, habitus et savoirs professionnels », in *European Journal of Teacher Education vol. 17, n°1-2*, Abingdon (Royaume-Uni) : Taylor and Francis, pp. 45-48.

PERRENOUD, PH. (1999a), « Former des enseignants dans des contextes sociaux mouvants : pratique réflexive et implication critique » paru en portugais in *Revista Brasileira de Educação*, Caxambu (Brésil), sept., pp. 5-21.

PERRENOUD, PH. (2001a), « Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation », in *Cahiers pédagogiques n°390*, Paris : CRAP, janvier, pp. 42-45.

PERRENOUD, PH. (2001b), « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », in *Recherche et formation n°36*, Paris : INRP, pp. 131-162.

PU, Z. ET ALII (2005), « Survol historique des manuels de français en Chine », in *Synergies Chine n°1*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 72-79.

PUREN, CH. (1994), « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », in *Études de Linguistique Appliquée n°95*, Paris : Didier Érudition, juillet-sept, pp. 13-25.

PUREN, CH. (2001), « La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique », in *Synergies Pays riverains de la Baltique n°1*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 42-59.

PUREN, CH. (2002), « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », in *Études de Linguistique Appliquée n°126*, juillet-sept., pp. 321-337.

PUREN, CH. (2003), « Pour une didactique comparée des langues-cultures », in *Études de Linguistique Appliquée n°129*, Paris : Didier Érudition, janv.-mars, pp. 121-126.

PUREN, CH. (2005), « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques' », in *Synergies Chine n°1*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 51-62.

PUREN, CH. (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le monde n°347*, Paris : FIPF/CLE International, sept.-oct., pp. 37-40.

RAMONET, I. (2006), « Mégapuiissance », in *Confucius, Mao, le marché... Jusqu'où ira la Chine ?*, *Manière de voir n°85*, Paris : Le Monde diplomatique, fév.-mars, pp. 4-5.

RIVENC, M.-M. (1993), « Le poids des institutions », in *Le français dans le monde n°261*, Paris : Hachette Edicef, nov.-déc., pp. 40-44.

SAILLARD, C. ET ALII (2006), « L'enseignement des langues étrangères en Chine : l'enseignement du français en Chine », *Note de synthèse*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie), juin, 40 p.

SAILLARD, C., MARTIN, E. (2005), « Mise en place d'un plan de formation continue pluriannuel pour les enseignants de FLE/FOS du supérieur en Chine », *Document de travail*, Pékin : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie), octobre, 13 p.

WEBER, C. (2007), « Cartographie de la situation du FLE », in *Le français dans le monde/Recherches et applications n°41*, Paris : FIPF/CLE International, janv., pp. 14-24.

YANG, H. (1993), « Confucius (K'Ung Tzu) (-551/-479) » in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 1-2, Paris : UNESCO-Bureau international d'éducation, mars-juin, pp. 215-223.

YANG, Y. (2007), « L'éclectisme : une nouvelle nécessité. Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois », in *Synergies Chine n°2*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 61-71.

ZHANG, G. (à paraître fin 2007), « Démocratisation de l'enseignement supérieur en Chine », in *Synergies Chine n°3*, Sylvains les Moulins : GERFLINT, pp. 1-5.

Sources Internet :

AGENCE EDUFRANCE CHINE (2004), *Le système éducatif chinois*, octobre, [En ligne] <http://www.edufrance.net/promotion/chine/docs/EnsupChine.pdf> [consulté le 04.02.07].

AMBASSADE DE FRANCE EN CHINE (2007a), « Publication du 11^e plan quinquennal sur le développement de l'éducation », 13 février, [En ligne] <http://www.ambafrance-cn.org/spip.php?article2399&lang=fr> [consulté le 15.02.07].

AMBASSADE DE FRANCE EN CHINE (2007b), « Grands axes de travail du Ministère chinois de l'Éducation en 2007 », 23 janvier, [En ligne] <http://www.ambafrance-cn.org/spip.php?article2465&lang=fr> [consulté le 10.02.07].

AMBASSADE DE FRANCE EN CHINE (2007c), « Valorisation des ‘langues étrangères moins parlées’ », 13 février, [En ligne] <http://www.ambafrance-cn.org/spip.php?article2444&lang=fr> [consulté le 21.02.07].

CAO, G. (2006), *Le système éducatif chinois*, Interview télévisée diffusée le 21 mai sur CCTV EF, [En ligne] www.cctv.com/program/rencontres/20060522/100875.shtml [consulté le 03.02.07].

CHAMBRE DE COMMERCE ET D'INDUSTRIE FRANÇAISE EN CHINE (2006), *Présentation de la Chine*, France-Chine express, 6 juillet, [En ligne] http://fce.ccifc.org/2006-07/doc/Presentation_Chine.pdf [consulté le 11.01.07].

DOMENACH, J.-L., DONG, Q., (2007), *Confucius et nous*, Interview télévisée diffusée le 07 janvier sur CCTV EF, [En ligne] www.cctv.com/program/rencontres/20070108/101894.shtml [consulté le 03.02.07].

DUBOIS, D., LELOUP, V. (2006a), *Note de synthèse : présentation chiffrée du système éducatif chinois*, Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), mars, [En ligne] http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Presentation_chiffree_du_systeme_educatif_chinois_2006.doc [consulté le 14.01.07].

DUBOIS, D., LELOUP, V. (2006b), *Le concours d'entrée à l'université*, Ambassade de France en Chine, Service de Coopération et d'Action Culturelle (Coopération universitaire), avril, [En ligne] http://www.ambafrance-cn.org/IMG/doc/Le_concours_d_entree_a_l_universite.doc [consulté le 14.01.07].

HOUPERT, D. (2005), « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? », in *Cahiers pédagogiques n°435*, 21 août, [En ligne] http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=1771 [consulté le 19.03.07].

INSTITUT DES RELATIONS INTERNATIONALES DE PEKIN (2006), « Bulletin sur la conférence du groupe de français du Conseil Pédagogique National de l'enseignement/apprentissage des Langues Étrangères dans le Supérieur et de l'Association des professeurs de français / 高等学校外语教学专业教学指导委员会法语组和中国法语教学研究会会议通报 », 21 novembre, [En ligne] http://bbs.uir.cn/rifa/show_news.php?id=249 [consulté le 02.03.07].

LANDSBERGER, S.R. (1994), *Propaganda posters*, International Institute of Social History (Netherlands) [En ligne] <http://www.iisg.nl/~landsberger/ssc3.html> [consulté le 11.02.07].

LECLERC, J. (2006), *L'aménagement linguistique dans le monde – Chine*, Université de Laval, 10 octobre, [En ligne] <http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/asi/chine.htm> [consulté le 10.02.07].

LI, P. (2005), « Un expert explore le concept de société harmonieuse », 15 mars, [En ligne], <http://www.10thnpc.org.cn/french/163546.htm> [consulté le 03.02.07].

LOPEZ, J. S. (2001), « Grille d'analyse des manuels/ensembles pédagogiques du FLE », [En ligne] <http://www3.unileon.es/dp/dfm/fenet/grilles2.html#JavierSuso> [consulté le 01.04.07].

PERRENOUD, PH. (1999b), « De quelques compétences du formateur experts », [En ligne] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_15.html#copyright [consulté le 04.03.07].

PROGRAMME DES NATIONS UNIES POUR LE DEVELOPPEMENT, ORGANISATION DES NATIONS UNIES (2005), *China humain development report 2005 : development with equity*, [En ligne] <http://www.undp.org.cn/modules.php?op=modload&name=News&file=article&catid=18&topic=40&sid=242&mode=thread&order=0&thold=0> [consulté le 14.01.07].

QUOTIDIEN DU PEUPLE (2006a), « Un tiers des revenus des ménages chinois consacré à l'éducation des enfants », 17 octobre, [En ligne] <http://french.peopledaily.com.cn/Sci-Edu/4927060.html> [consulté le 11.01.07].

QUOTIDIEN DU PEUPLE (2006b), « Les élèves chinois aspirent ardemment à la réussite », 29 décembre, [En ligne] <http://french.peopledaily.com.cn/Sci-Edu/5231321.html> [consulté le 11.01.07].

QUOTIDIEN DU PEUPLE (2007), « Les dépenses de l'éducation représentent 2,82% du PIB en Chine », 4 janvier, [En ligne] <http://french.peopledaily.com.cn/Sci-Edu/5244148.html> [consulté le 12.01.07].

RICHER, J.-J. (2006), « Quelle cohérence didactique en contexte d'éclectisme méthodologique ? », *Premier Séminaire 2005-2006 du Centre d'Études en Didactique Comparée des Langues Cultures*, St-Étienne, 3 février, [En ligne] [http://www.mayeticvillage.fr/QuickPlace/ujmrecherche/le/PageLibraryC1256E4F006AC317.nsf/\\$defaultview/FFD470162CC9F97B412570EB003FA73D/\\$File/06%20Richer_audio.wav?OpenElement](http://www.mayeticvillage.fr/QuickPlace/ujmrecherche/le/PageLibraryC1256E4F006AC317.nsf/$defaultview/FFD470162CC9F97B412570EB003FA73D/$File/06%20Richer_audio.wav?OpenElement) [consulté le 05.12.06].

XING, K. (2003), « Moralisanse ou moralisée ? Politisante ou politisée ? Éducation traditionnelle en Chine », *Symposium sino-français en sciences de l'éducation*, Paris, 5-6 décembre, [En ligne] <http://www.barbier-rd.nom.fr/edutradXingChine.pdf> [consulté le 14.01.07].

Revue de presse chinoise de l'Ambassade de France en Chine :

DE SPENS, R. (2006a), Revue de presse chinoise de l'Ambassade de France en Chine, bulletin électronique, 16 novembre.

DE SPENS, R. (2006b), Revue de presse chinoise de l'Ambassade de France en Chine, bulletin électronique, 23 novembre.

DE SPENS, R. (2006c), Revue de presse chinoise de l'Ambassade de France en Chine, bulletin électronique, 24 novembre.

DE SPENS, R. (2006d), Revue de presse chinoise de l'Ambassade de France en Chine, bulletin électronique, 5 décembre.

DE SPENS, R. (2007a), Revue de presse chinoise de l'Ambassade de France en Chine, bulletin électronique, 9 janvier.

DE SPENS, R. (2007b), Revue de presse chinoise de l'Ambassade de France en Chine, bulletin électronique, 10 janvier.

Revue de presse éducative de l'Ambassade de France en Chine :

DUBOIS, D., BOITEAU, H. (2006a), Revue de presse éducative de l'Ambassade de France en Chine, octobre. Articles cités :

- WU, Y. (2006), « Création du Centre National de Recherche sur l'Enseignement Élémentaire des Langues Étrangères », *China Daily*, 23 octobre.
- ZHANG, H. (2006), « Manuels étrangers à l'université : utilisation contrôlée », *Quotidien du Peuple*, 12 octobre.

DUBOIS, D., BOITEAU, H. (2006b), Revue de presse éducative de l'Ambassade de France en Chine, décembre. Article cité :

- QUOTIDIEN DE LA JEUNESSE DE BEIJING (2006), « Promotion des langues étrangères sur les campus de Beijing », 28 novembre, [En ligne] <http://www.ambafrance-cn.org/?2288/Promotion-des-langues-etrangeres-sur-les-campus-de-Pekin&lang=fr> [consulté le 14.01.07].

Documents officiels :

CONSEIL DE L'EUROPE, DIVISION DES POLITIQUES LINGUISTIQUES (2001), *Cadre Européen Commun de référence pour les langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe/Didier, 191 p.

MINISTERE CHINOIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1988), *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années dans l'enseignement supérieur*, Pékin : FLTRP, 200 p.

MINISTERE CHINOIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1997), *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur*, Pékin : FLTRP, 172 p.

MINISTERE CHINOIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1999), *Directive relative aux réformes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le supérieur chinois*, Pékin : Journal de l'éducation en Chine, 23 juin.

Matériaux didactiques :

ÉQUIPE DE REDACTION DES TESTS DE FRANÇAIS LV2 (2006), *Français universitaire : test de niveau 4, annales 1996-2005*, Pékin : FLTRP, 221 p.

LI, S. (Dir.) (2004), *Examen d'entrée en Master pour les étudiants chercheurs en anglais : annales des tests de français LV2 (1990-2004)*, Tianjin : Nankai University Press, 194 p.

MA, X. (1992a), *Le Français, niveau 1, manuel d'apprentissage du français*, Pékin : FLTRP, 415 p.

MA, X. (1992b), *Le Français, niveau 2, manuel d'apprentissage du français*, Pékin : FLTRP, 496 p.

MA, X. (1993a), *Le Français, niveau 3, manuel d'apprentissage du français*, Pékin : FLTRP, 550 p.

MA, X. (1993b), *Le Français, niveau 4, manuel d'apprentissage du français*, Pékin : FLTRP, 612 p.

MA, X. (1998), *Le Français, niveaux 1 et 2, guide pédagogique, corrigés des exercices et tests*, Pékin : FLTRP, 399 p.

MA, X. (2001a), *Le Français, niveau 3, guide pédagogique, corrigés des exercices et tests*, Pékin : FLTRP, 309 p.

MA, X. (2001b), *Le Français, niveau 4, guide pédagogique, corrigés des exercices et tests*, Pékin : FLTRP, 369 p.

MA, X., G. BARROUX (sans date), *Le Français, niveau 1, coffret de 3 cassettes audio*, Pékin : FLTRP.

MA, X., G. BARROUX (2005), *Le Français, niveau 2, coffret de 3 cassettes audio*, Pékin : FLTRP.

MA, X., G. BARROUX (sans date), *Le Français, niveau 3, coffret de 4 cassettes audio*, Pékin : FLTRP.

MA, X., G. BARROUX (sans date), *Le Français, niveau 4, coffret de 4 cassettes audio*, Pékin : FLTRP.

WANG, X. (Dir.) (2006), *Test de niveau 4 de français LV1, travaux dirigés et examens blancs*, Pékin : Peking University Press, 234 p.

Annexes

Annexe A : Tableau schématique et comparatif des principales options de la filière FLE et de la didactique scolaire

Source : Galisson et Puren (1999 : 67)

Renvoi dans le mémoire : page 17

Tendanciellement,...

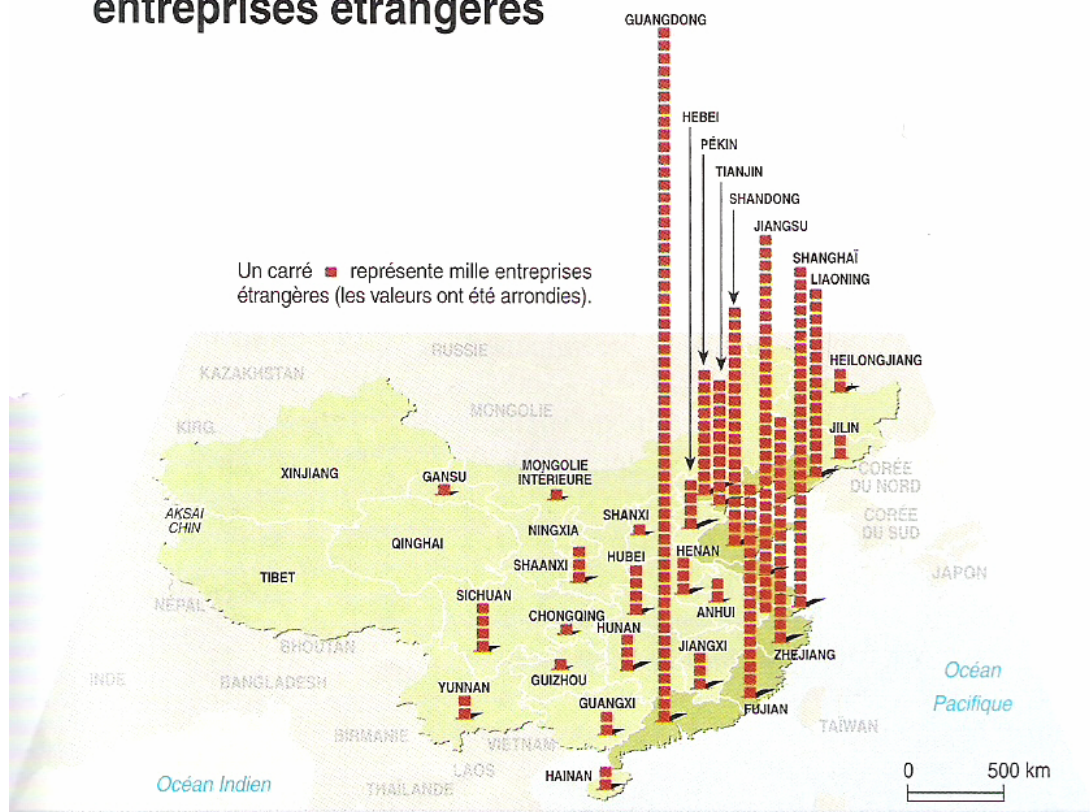
...la filière FLE...		...la didactique scolaire
	...vise des publics ...	
... adultes non captifs ;		... enfants et adolescents captifs ;
	...intervient en milieu ...	
... endolingue ;		... exolingue ;
	...mobilise des enseignants ...	
... natifs ;		... non natifs ;
	...qui pratiquent un enseignement ...	
... intensif (massé sur quelques mois) ;		... extensif (dilué sur des années) ;
	...fondés sur des programmes et des évaluations ...	
... modulables (en fonction des besoins et des attentes des publics) ;		... non modulables (imposés par le système)
	...dans des groupes ou des classes culturellement ...	
... hétérogènes ;		... homogènes ;
	...dont la motivation est le plus souvent...	
... forte et intrinsèque ;		... faible et extrinsèque ;
	...etc...	

Annexe B : L'implantation des entreprises étrangères en Chine

Source : ORGANISATION MONDIALE DU COMMERCE (2005), China Statistical Yearbook 2005, fond de carte FNSP-IEP, Paris : 2001, projection Gall-berthin in *Confucius, Mao, le marché...Jusqu'où ira la Chine ?*, Manière de voir n°85, Paris : Le Monde diplomatique, fév.-mars 2006, pp. 49.

Renvoi dans le mémoire : page 29

L'implantation des entreprises étrangères



Annexe C : Tests de français

Sources :

- **Annexe C1 :** WANG, X. (Dir.) (2006), *Test de niveau 4 de français LV1, travaux dirigés et examens blancs*, Pékin : Peking University Press, p. 164-175.
- **Annexe C2 :** ÉQUIPE DE REDACTION DES TESTS DE FRANÇAIS LV2 (2006), *Français universitaire : test de niveau 4, annales 1996-2005*, Pékin : FLTRP, p. 45-60.
- **Annexe C3 :** LI, S. (Dir.) (2004), *Examen d'entrée en Master pour les étudiants chercheurs en anglais : annales des tests de français LV2 (1990-2004)*, Tianjin : Nankai University Press, p. 166-170.

Renvoi dans le mémoire : pages 67-69

Annexe C1 : Test de niveau IV pour les étudiants de français LV1

这是本书的第三部分, 将向考生提供与专业四级模拟测试题。大家可以在经过系统学习和复习后, 按照考试的要求, 进行自我测试, 检查学习效果。最后附有参考答案, 以供讨论。

由于本书未提供听力部分, 故每套试题的实际总分为 90 分, 完整的试题要求在 180 分钟内完成, 由于去掉听力, 所以完成时间应该为 160 分钟。

答题时首先要通读所有题目, 确定时间分配(完成时间扣除考试时间); 然后仔细阅读题目, 按照要求回答; 遇到不能确定的地方, 可以在草稿纸上做记号, 回头再考虑, 而能有更好的想法, 不要在一个问题上停留时间太久, 影响其他题目的回答。做完后要自我总结, 及时发现解决问题, 真正提高语言运用能力。

模拟试题 I

PARTIE I DICTÉE (10 points)

Vous aurez 20 minutes à faire une dictée selon l'enregistrement.

Nouveaux mots dans la dictée

- la peste 鼠疫, 瘟疫
- buter sur (新) 碰到, 碰到
- insolite 奇怪的, 不寻常的, 稀奇古怪的, 不合惯例的
- catégorique 明确的, 断然的, 毫不含糊的
- la conviction 确信, 信心, 信念

蓝翔招生与就业指导
 蓝翔专业四级
 蓝翔模拟题

164

I. 听写

模拟试题 I 参考答案

Dictée

Le début de la peste

Le matin du 16 avril, le docteur Bernard Reaux sortit de son cabinet et buta sur un rat mort, au milieu du palier. Sur le moment, il eut un la tête sans y prendre garde et descendit l'escalier. Mais, arrivé dans la rue, la pensée lui vint que ce rat n'était pas à sa place et il retourna sur ses pas pour vérifier le contage. Devant la réaction du vieux M. Michal, il sentit mieux ce que sa découverte avait d'insolite. La présence de ce rat mort lui avait paru seulement bizarre tandis que, pour le contage, elle constituait un scandale. La position de ce dernier était d'ailleurs catégorique: il n'y avait pas de rats dans la maison. Le docteur eut beau l'assurer qu'il y en avait un sur le palier du premier étage, et probablement mort, la conviction de M. Michal restait entière. Il n'y avait pas de rats dans la maison, il fallait donc qu'un rat apporte celui-ci du dehors. Bref, il s'agissait d'une farce.

(164 mots, extrait de *La Peste*, Camus)

PARTIE II COMPREHENSION LEXICALE (15 points)

Exercice 1 Parmi les 4 propositions, choisissez la meilleure pour remplacer la partie soulignée sans modifier le sens des phrases suivantes. (2,5 points)

1. Les fantômes abondent dans cet article. Il faut rédiger le nouveau.
 - A. foisonnent
 - B. manquent
 - C. s'entrouvrent
 - D. comptent
2. J'ai fait un cancheung cette nuit.
 - A. repos agréable
 - B. rêve affreux
 - C. grand bruit
 - D. querelle vive
3. Le voitureur tourne dans le ciel et va foudre sur sa proie. Il a repéré un petit lapin dans l'herbe.
 - A. a vu
 - B. a surpris
 - C. a aperçu
 - D. a entrevu
4. Quand j'étais venu ici, j'étais frais et dispos, et me voilà brisé, roué comme si j'avais fait des dizaines de kilomètres.
 - A. avais froid et peur
 - B. étais en pleine forme
 - C. étais abattu
 - D. étais épuisé
5. Le petit enfant se couche sur le côté.
 - A. sur le flanc
 - B. à plat ventre
 - C. sur le dos
 - D. en chien de fusil

Exercice 2 Parmi les 4 propositions, choisissez le mot contraire à la partie soulignée. (2,5 points)

1. Ça paraît de terrain est gauche.
 - A. droitier
 - B. abolitionne
 - C. droit
 - D. droite
2. Plus ou moins quelq'un, moins il faut qu'on le faite.
 - A. respecte
 - B. déteste
 - C. critique
 - D. désigne

蓝翔招生与就业指导
 蓝翔专业四级
 蓝翔模拟题

165

PARTIE III COMPREHENSION GRAMMATICALE (30 points)

Exercice 1 Choisissez la bonne réponse. (20 points)

- Trois mille personnes sont venues à l'aéroport accueillir _____ héros.
 - A. la B. cet C. cette D. ce
- Tous sont _____ femmes ont été invitées à cette cérémonie lors de la Journée des Femmes.
 - A. un B. mille C. une D. milliers
- Les _____ ont un _____ cher.
 - A. bijoux B. bijoux C. bijoux D. bijoux
- Bien des _____ de Van Gogh sont exposés au Musée du Louvre?
 - A. chef-d'œuvre B. chefs-d'œuvres C. chef-d'œuvre D. chefs-d'œuvre
- De nombreux _____ parlent _____.
 - A. Africain ... Français B. Africains ... Français C. africains ... Français D. africains ... Français
- J'ai besoin de ces vestes aujourd'hui, je vous _____ demain.
 - A. ce dont B. y C. les D. en
- Je ne comprends pas _____ vous dites, parlez plus fort!
 - A. ce dont B. ce que C. ce qui D. ce où
- Sur 30 étudiants de la classe, il y en a trois _____ sont membres du KFC.
 - A. qui B. que C. où D. dont
- La famille _____ il est issu est très pauvre.
 - A. qui B. que C. où D. dont
- Il a commis cette erreur _____ intention.
 - A. par B. avec C. dans D. en
- Le président de la République salue la foule _____ la main.
 - A. par B. à C. dans D. de
- N'hésite pas à m'appeler _____ cas de besoin.
 - A. par B. en C. au D. dans
- Les députés de gauche et de droite s'opposent _____ la politique de santé publique.
 - A. à B. en C. sur D. dans
- Ses parents s'opposent _____ leur mariage.
 - A. sur B. en C. à D. dans
- Il se met facilement en colère _____ rien.
 - A. par B. en C. à D. pour
- Où savez-vous penser _____ son attitude?
 - A. de B. en C. à D. d'après

第三部分
分值

- Lire de ces figures indépendantes où le regard trop fixe signifie qu'on se fait pour un rien de la tête.
 - A. changeant B. attaché C. ferme D. continu
- On a exposé le fascisme de la Jacsonie dans le musée des Beaux-Arts.
 - A. la reproduction B. l'original C. l'original D. la peinture
- Les clients bénéficient d'une remise exceptionnelle de 20% sur tous les articles du magasin.
 - A. exclusive B. temporaire C. ordinaire D. saisonnier

Exercice 3 Prenez les 4 propositions, choisissez la meilleure pour remplir les blancs dans le texte suivant. (10 points)

J'en ai connu beaucoup de ces maîtres d'autrefois. Ils avaient une foi totale dans _____ de leur mission, une confiance indienne dans l'avocat de la race humaine. Ils méprisait l'argent et le luxe. Ils _____ un avènement pour laisser la place à un autre, ou pour continuer la tâche commencée dans un village désolé.

Un très _____ ami de mon père, sorti premier de l'École Normale, avait cet esprit de débiter dans un quartier de Marseille : quartier pouilleux, peuple de misérables où nul n'osait _____ la nuit. Il y avait de ses débris à sa retraite, quarante ans dans la même classe, quarante ans sur la même chaise.

Et comme un soir mon père lui disait :
—Tu n'as donc jamais eu _____ ?
—Oh mais _____ ? dit-il, j'en ai eu ! Et je crois que j'ai bien _____ ! Pense qu'en vingt ans, moi, _____ a vu publier six de ses élèves. Moi, en quarante ans, je n'en ai eu que deux, et un gâché de justice. Ça _____ la peine de rester là.

- | | | | |
|-------------------|---------------|----------------|----------------|
| 1. A. l'endurance | B. la fatigue | C. l'ennui | D. la honte |
| 2. A. pérorant | B. recevant | C. recevant | D. refusant |
| 3. A. vieux | B. vieil | C. ancien | D. antique |
| 4. A. donné | B. attribué | C. tenu | D. dû |
| 5. A. se hasarder | B. se rendre | C. s'en aller | D. se risquer |
| 6. A. le rêve | B. d'histoire | C. de croyance | D. d'ambition |
| 7. A. oui | B. non | C. si | D. pas du tout |
| 8. A. rare | B. nuagique | C. refusé | D. obtenu |
| 9. A. pédagogue | B. professeur | C. successeur | D. successeur |
| 10. A. certain | B. valait | C. méritait | D. estimait |

17. Elle a confiance _____ les sciences pour guérir la maladie.
A. dans B. en C. sur D. pour
18. La corruption des fonctionnaires est _____ origine de la faiblesse du pays.
A. d' B. de l' C. à l' D. l'
19. Beaucoup de films occidentaux sont _____ origine américaine.
A. d' B. de l' C. à l' D. l'
20. Pour beaucoup _____ eux, le déjeuner, c'est un sandwich.
A. parmi B. entre C. d' D. d' entre
21. Il faut étendre les téléphones portables _____ bord de l'avion.
A. à B. au C. sur le D. vers le
22. _____ elle est un peu petite, elle est assez intelligente.
A. Quoiqu' B. Tant qu' C. Si D. Puisqu'
23. Elle veut bien l'assumer _____ vous la laissez faire son choix.
A. pour que B. de sorte que C. vu que D. à condition que
24. _____ Je serai arrivé en France, je vous téléphonerai.
A. Lorsque B. Dès que C. Avant que D. Pendant que
25. _____ il a rencontré cette belle fille, il ne pense qu'à elle.
A. Quand B. Depuis qu' C. Jusqu' à ce qu' D. Pendant qu'
26. Elle est allée consulter le médecin, _____ elle ne se sent pas très bien.
A. puisqu' B. parce qu' C. comme D. au cas où
27. _____ tu le verras, dis-lui que je le cherche.
A. Si B. Au cas où C. Quand D. Après que
28. Le professeur parle lentement _____ les étudiants puissent le comprendre.
A. pour que B. de peur que C. de manière que D. à condition que
29. Je viendrais à l'heure, _____ je ne suis pas invité.
A. à moins que B. sauf si C. pour peu que D. soit que
30. Il n'a pas réussi, _____ il n'ait pas fait d'efforts; mais il manque d'expérience.
A. ainsi qu' B. non qu' C. de façon qu' D. quoiqu'
31. Il n'a pas pu acheter un ordinateur portable, malgré les économies qu'il _____.
A. a faites B. avait faites C. faisait D. eût faites
32. Je suis très occupée, mais le directeur m'a envoyée _____ des courriers au secrétaire.
A. chercher B. chercher C. chercher D. chercherai
33. Quand elle m'a invité au restaurant, je ne _____ de cuisine coréenne.
A. goûtais B. n'ai jamais goûté C. n'aurais jamais goûté D. n'aurais jamais goûté
34. Tout de suite après que nous _____ de vacances, nous vous téléphonerons.
A. revenons B. retournerons C. revenons D. serons revenus

35. Beaucoup ne _____ pas qu'une quantité de petits bonheurs _____ tous les jours à leur portée.
A. remarque... est B. remarquent... est C. remarque... sont D. remarquent... sont
36. Je n'y ai trouvé que ce _____.
A. est B. sont C. soit D. soient
37. C'est moi qui _____ chargé d'organiser l'excursion.
A. suis B. est C. ai D. sois
38. Chère maman, je suis loin de toi, mais je te sers avec moi qui ne _____ toujours.
A. protège B. protèges C. protègent D. protègent
39. Avez-vous déjà décidé dans votre promesse que vous _____ professeur?
A. devriez B. deviendrez C. deviendrez D. serez devenu
40. Il s'excuse de ne pas vous _____ de son absence.
A. prévenir B. avoir prévenu C. pouvoir prévenir D. avoir prévenu

Exercice 2 Mettez les verbes au temps et au mode convenables. (10 points)

La pièce ne devait commencer qu'au douzième coup de midi sonnant à l'horloge du Palais, jondé sur une estrade de brocart d'or adossée au mur et que l'on appelle) 1. la table de marbre. Ce (être) 2. bien laid sans doute pour une représentation théâtrale. Or depuis le matin, toute une multitude (attendre) 3. Enfin midi sonna. Le silence (être) 4. place au trouble. Tous les cœurs (se rendre) 5. les regards (se tourner) 6. vers la table de marbre. Rien n'y (paraître) 7. On (attendre) 8. une, deux, trois minutes, un quart d'heure; rien ne venait. L'estrade (demurer) 9. déserte, le théâtre muet. Cependant, à l'improvise (sacerdot) 10. la colère. Les paroles irritées (retour) 11. les têtes (trembler) 12. Une tempête, qui ne (faire) 13. encore que gonfler, (flatter) 14. à la surface de cette foule. —A quel! A quel! criait-on de toutes parts. 15. et (donner) 16. passage En cet instant, la tapisserie du lord (se soulever) 17. qu'il jouait Jupiter dans la pièce: —Dés que l'émmentissime cardinal (arriver) 18. nous (commencer) 19. Sa voix (se perdre) 20. dans un tonnerre de hutes. —Commencer tout de suite! criait le peuple.

(Victor Hugo, *Notre-Dame de Paris*)

PARTIE IV COMPREHENSION DE TEXTES (20 points)

Lisez les quatre textes suivants et choisissez la bonne réponse.

1. Le baby blues des mères

Les jeunes pères sont eux aussi sujets au baby blues, ce qui les pousse souvent à trop manger et à trop boire.

Le Conseil national pour la santé et la recherche médicale australien a demandé à des médecins d'observer pendant trois ans 300 « nouveaux pères », c'est-à-dire des hommes ayant un enfant pour la première fois. Les résultats qui viennent de tomber confirment que la grossesse est une période à risques pour certains mères. Les scientifiques ont en effet calculé qu'entre la vingt-troisième semaine de grossesse et le moment où le bébé souffle sa première bougie, le père perd 1,6 kilo en moyenne, et dans un cas sur sept, sa consommation d'alcool grimpe en flèche. Une conduite névrotique face à la nourriture et à la boisson, essentiellement due à la diminution des rapports sexuels, admettent les auteurs de l'étude. Et de préciser que, si 60 % des hommes avaient des relations sexuelles deux fois par semaine, ils n'étaient plus que 26 % à conserver ce rythme en un après l'arrivée du bébé. Une bonne nouvelle, toutefois : le baby blues masculin ne concerne que le premier enfant.

1. Le baby blues veut dire _____.

- A. une période à risques
- B. un bébé triste
- C. une sorte de jazz
- D. un bébé malheureux

2. Selon l'étude, les pères ayant un enfant pour la première fois ont tendance de

- A. moins manger
- B. prendre des kilos
- C. boire peu
- D. parler peu

3. Selon l'étude, quelle est l'essentielle raison du baby blues des mères?

- A. La réduction des rapports sexuels.
 - B. La fatigue.
 - C. Le travail.
 - D. On ne sait pas.
4. Si les bébés ont deux ans,
- A. leur père mange encore trop
 - B. leur père réhabil encore des rapports sexuels

标题与导语
法指导与
法指导与
法指导与
法指导与

C. la plupart des pères ne conservent plus le rythme du baby blues à condition des relations sexuelles deux fois par semaine

D. les pères sont soignés

5. Selon le texte, laquelle des phrases est faussée?

- A. Les jeunes mères ne sont pas sujets au baby blues.
- B. Le baby blues masculin ne concerne pas le deuxième enfant.
- C. Tous les pères ne sont pas touchés par le baby blues.
- D. Les jeunes pères grossissent en raison du baby blues.

2. Grande enquête de consommation

Serez-vous que plus de 7 nouveaux produits sur 10 disparaissent dans l'année suivant leur commercialisation car ils ne correspondent pas aux besoins des consommateurs?

Nous avons décidé d'effectuer un grand sondage afin de déterminer les raisons pour lesquelles des milliers de nouveaux produits disparaissent chaque année.

En remplissant le questionnaire ci-joint, vous pourrez aider les entreprises à mieux cerner les besoins et les attitudes des consommateurs à l'égard de nouveaux produits.

Pour notre étude, il est impératif que vous remplissiez la case « fiche signalétique » en mentionnant votre identité et votre domiciliation.

Ce sondage ne vous prendra que quelques minutes et si vous nous le renvoyez dans les délais indiqués vous pourrez bénéficier d'offres spéciales et de bons de réduction sur les nouveaux produits préférés des ménages. Vous serez de même inscrite(e) sur une liste de consommation de marque. Tous les nouveaux produits sur le marché des cosmétiques vous seront automatiquement offerts.

Vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à toutes les questions. Si vous n'avez pas d'avis particulier sur telle ou telle question, passez à la suivante.

Vos réponses sont confidentielles et personnelles et ne pourront en aucun cas être utilisées ou divulguées à de tierces personnes à des fins publicitaires.

Nous vous remercions par avance pour votre participation à cette enquête.

1. Cet article est pour objectif de _____.

- A. inciter les gens à participer à l'enquête
 - B. renseigner
 - C. informer les gens
 - D. donner des renseignements
2. Cette enquête va servir _____.
- A. aux entreprises
 - B. aux publicitaires

标题与导语
法指导与
法指导与
法指导与

- C. aux cosmétiques
D. aux consommateurs
3. En échange, vous pourrez
A. acheter des produits étrangers
B. bénéficier de tarifs préférentiels
C. profiter de soins de beauté
D. participer à une lecture
4. Pour qu'elle soit valable, il faut
A. répondre à toutes les questions
B. garder votre anonymat
C. donner votre nom et adresse
D. la renvoyer rapidement
5. Ce soulage est effectué pour
A. mieux cibler la demande
B. tester vos connaissances
C. vendre des produits de marque
D. augmenter l'offre

3.

A quoi servent les amis? À porter les cartons de déménagement, se distraire et passer le temps? Certainement, mais pas seulement. Avoir des amis protège des migraines, évite le mal de dos et repousse les tentations dépressives. Votre plus proche, selon le Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, qui a, ce mois-ci, mesuré *l'influence de l'entourage sur les attitudes et l'opinion*.

Les personnes qui se retrouvent autour du giron dominical et entretiennent un réseau d'amis solide seraient 1,5 fois moins inquiètes que leurs contemporains misanthropes, souffriraient 1,5 fois moins d'insomnie et 1,4 fois moins de nervosité. Des amis curieux, à condition de ne pas abuser de leur amable compagnie, car ceux qui, sacrifiant à l'amitié, reçoivent leurs relations à ébouriffer autour de la table familiale risquent alors d'être victimes de stress, de nervosité ou d'insomnie. Des amis, donc, mais point trop n'en faut.

Dernier détail, moins étonnant certes: les Français qui maintiennent des liens soutenus avec leur famille sont 1,6 fois plus que les autres attachés aux valeurs traditionnelles telles que la famille, le mariage et la femme au foyer.

L'ordinateur ajoute que les Français sociaux sont plus fréquemment détenteurs d'un téléphone portable et clients de l'Internet. Ils pensent 1,2 fois moins que les solitaires qu'il faut réformer la société et revoir le fonctionnement de la justice. Bref, ils sont moins réticents et moins critiques.

综合
练习
法考
专业
四模
模拟题

1. Lequel des titres suivants est inexact pour ce texte?
A. Les amis, c'est la santé.
B. Comment être en bonne santé?
C. N'avez pas trop d'amis!
D. Restez avec sa famille!
2. Si vous avez trop d'amis, vous risquez de
A. d'être moins inquiet
B. vous éloigner de stress
C. vous entendre facilement
D. être nerveux
3. Quel est le sens du mot *misanthrope*... dans ce texte?
A. insécable
B. gentil
C. sympathique
D. critique
4. Selon le texte, laquelle des phrases suivantes est fautive?
A. Les Français ayant des liens soutenus avec leur famille s'attachent plus à la famille.
B. Les solitaires sont plus réticents.
C. Les Français sociaux sont plus critiques.
D. Les Français misanthropes souffrent plus d'insomnie.
5. Pour vous, quelle est l'opinion de l'auteur à propos de l'influence des amis?
A. Il n'est pas d'accord pour avoir des amis.
B. Ce n'est pas bien pour nous de maintenir des liens soutenus avec la famille.
C. Les amis nous servent bien.
D. Avoir des amis n'est pas bien pour le fonctionnement de la justice.

4. Qu'est-ce que la Voie Lactée?

Il n'existe probablement rien de plus mystérieux ni de plus merveilleux que la Voie Lactée qui s'étend d'un bout à l'autre du ciel. Dans le passé, quand les hommes contournaient ce spectacle, la même admiration que celle que nous éprouvons aujourd'hui les remplissait. Mais comme ils ne savaient pas exactement de quoi il s'agissait, ils imaginaient toutes sortes d'explications étranges au mystère de la Voie Lactée. Par exemple, au début de l'ère chrétienne, les hommes affirmèrent que la Voie Lactée était le chemin emprunté par les anges pour gagner le ciel.

Cependant, comme l'explication de ce phénomène n'a pas, à nos yeux, donné son aspect merveilleux. Les faits sont d'ailleurs en eux-mêmes prodigieux. Notre galaxie présente, en gros, la forme d'une montre ronde et plate. Pour la voir ainsi, il faut, bien sûr, pointer s'en éloigner, ce qui n'est pas encore possible. Nous nous trouvons à l'intérieur de notre galaxie et tout ce que nous pouvons faire, c'est tâcher d'apercevoir depuis l'intérieur de cette énorme machine ce qu'il y a à l'extérieur. L'extérieur nous apparaît comme une immense carène composée de millions d'étoiles, c'est ce que nous appelons la Voie Lactée.

Savez-vous que notre galaxie compte au moins 3 000 000 000 d'étoiles? Et voici un aperçu de ses dimensions. Il faut 8 minutes à la lumière du soleil pour atteindre la Terre.

综合
练习
法考
专业
四模
模拟题

2004 年全国统考试题
TEST DE FRANÇAIS UNIVERSITAIRE
- NIVEAU QUATRE -

Partie I Compréhension orale (15 minutes)

Section A

Dans cette section, vous allez entendre neuf dialogues. Chaque dialogue est suivi d'une question. Le dialogue et les questions seront écoutés deux fois. Après chaque question, il y aura une pause. Pour chaque question, on vous propose quatre réponses: A, B, C, D. Une seule convient. Tracez sur la feuille de réponse une ligne à travers la lettre qui correspond à votre réponse.

Par exemple, vous allez entendre:

— Il est neuf heures et demie. Mais à quelle heure commence notre film?

— A dix heures dix.

Question: Combien de minutes reste-t-il avant le commencement du film?

On vous propose les réponses suivantes:

A) Trente minutes.

B) Vingt minutes.

C) Quarante minutes.

D) Cinquante minutes.

Parmi ces quatre réponses, la bonne réponse est C. Tracez sur la feuille de réponse une ligne à travers la lettre C:

[A]

[B]

[C]

[D]

Maintenant, on commence.

1. A) Elle doit prendre des médicaments.
 - B) Elle doit accompagner son mari à l'hôpital.
 - C) Elle doit voir son médecin.
 - D) Elle doit aller au travail.
2. A) Elle ira à Montpellier.
 - B) Elle restera la pour longtemps.
 - C) Elle vendra la maison des Robert.
 - D) Elle ne sera pas à Montpellier pour longtemps.

45

46

3. A) On partira après s'être levé.
- B) On partira dès la levée du soleil.
- C) On partira à cinq heures.
- D) On partira après le petit déjeuner.

4. A) Il a une bonne écriture.

B) Son expression écrite est meilleure que son écriture.

C) Il écrit très mal.

D) Son écriture est meilleure que son expression écrite.

5. A) A 2 heures.

B) A 6 heures.

C) A 8 heures.

D) A 10 heures.

6. A) Elle préfère la viande et le poisson.

B) Elle préfère le poulet et le riz.

C) Elle préfère le poisson, le poulet et le riz.

D) Elle préfère les légumes.

7. A) Parce que tous ne veulent pas acheter ce qui il propose.

B) Parce que nul touriste ne veut acheter ce qui il propose.

C) Parce que seulement certains achètent ce qui il propose.

D) Parce que sa proposition ne plaît pas à tous ses clients.

8. A) A trois heures.

B) A trois heures et quart.

C) A quatre heures.

D) A quatre heures moins le quart.

9. A) Il est ingénieur.

B) Il dirige un magasin.

C) Il est chômeur.

D) Il travaille dans un café.

Section B

Dans cette section, vous allez entendre deux parties textes. Chaque texte est suivi de trois questions. Les textes et les questions seront écoutés deux fois. Il y aura une pause après chaque question. Donnez la réponse comme vous avez fait pour la section A.

Texte 1

10. A) Roberto Perez.

B) Cordeba.

C) Louisa Oliveira.

D) Belier Ohly.

11. A) Roberto Perez.

B) Cordeba.

C) Louisa Oliveira.

D) Belier Ohly.

12. A) Le 12 avril.

B) Le 13 avril.

C) Le 14 avril.

D) Le 15 avril.

Texte 2

13. A) En 1903.

B) En 1904.

C) En 1935.

D) En 1960.

14. A) 30.

B) 60.

C) 100.

D) 10 000.

15. A) 60 km/h.

B) 35 km/h.

C) 30 km/h.

D) 26 km/h.

Partie II Compréhension écrite (30 minutes)

Lisez les textes suivants et répondez aux questions. Pour chaque question, on vous propose quatre réponses: A, B, C, D. Une seule convient. Tracez sur la feuille de réponse une ligne à travers la lettre qui correspond à votre réponse.

Texte 1

Quel temps fait-il la semaine prochaine ?

Prévoir le temps qu'il fera demain ou dans trois jours ? Météo France sait faire et se trompe de

moins ou moins souvent. La station qui fixe ces jours-ci les 20 ans de son démantèlement à Toulouse a considérablement amélioré ses outils de prévisions (预报). "Il y a 20 ans, on avait été incapable de prévoir les inondations (水灾) du Gard ou les tempêtes de décembre 1999", reconnaît Bernard Strauss, directeur de Météo France. Aujourd'hui on fait des prévisions météorologiques à cinq jours qui valent celles à trois jours d'il y a vingt ans. "Pour arriver à ce résultat, le centre de Toulouse ou travaillent un millier de techniciens et ingénieurs possède une série d'instruments de pointe: radar, radiosonde (无线电探空仪), satellite de nouvelle génération qui recueillent et traitent des millions de données; dans un super-ordinateur Fujitsu, 5 000, capable de réaliser 300 milliards d'opérations par seconde. Dans les prochains mois, Météo France estime qu'elle pourra multiplier par quatre ses capacités de calcul qui fourniront des prévisions jugées sûres et certaines à 90% sur 24 heures et à 80% sur deux jours.

Malgré les progrès accomplis, il reste encore des efforts à faire, notamment dans un domaine comme celui du cycle de l'eau dans les nuages. "La pluie, la neige, et la grêle (冰雹) relèvent de processus physiques complexes. Il y a encore pas mal d'in-qui-études qui nous empêchent de faire des prévisions au-delà de sept jours", estime Bernard Strauss. Mais Météo France espère aller jusqu'à 13 ou à 15 jours d'ici quelques années.

16. Qui est-ce qu'on fait ces jours-ci à Météo France ?

A) Météo France déménage à Toulouse.

B) Météo France fête le vingtième anniversaire de la naissance de la ville Toulouse.

C) On célèbre le vingtième anniversaire de son déménagement à Toulouse.

D) On fête le déménagement de Météo France à Toulouse depuis vingt ans.

17. Selon M. Strauss, quelle est la différence de météo entre aujourd'hui et il y a 20 ans ?

A) Aujourd'hui, la station de météo est à Toulouse, mais il y a 20 ans, elle était sur une montagne.

B) Aujourd'hui, on sait prévoir le temps qu'il fera, mais on se trompait souvent il y a 20 ans.

C) Aujourd'hui, les prévisions à cinq jours sont aussi justes que celles à trois jours d'il y a 20 ans.

D) Aujourd'hui, les prévisions à cinq jours sont beaucoup plus justes que celles à trois jours d'il y a 20 ans.

18. Qui est-ce qui recueille et traite des millions de données ?

A) On recueille et traite les informations à l'aide de radar, radiosonde, satellite et ordinateur.

B) Radiosonde et Fujitsu 5 000 recueillent et traitent les données.

C) Un millier de techniciens et ingénieurs recueillent et traitent les données.

D) Radiosonde, radar, ordinateur ainsi que techniciens et ingénieurs recueillent et traitent les données.

19. Qui est-ce qu'on va faire dans les prochains mois ? On va _____

A) acheter de nouveau un super-ordinateur de fabrication japonaise.

B) rendre les opérations beaucoup plus rapides.

C) multiplier par quatre le nombre d'ordinateurs, Fujitsu 5 000.

D) espérer prévoir jusqu'à 13 ou à 15 jours d'ici quelques années.

20. Parmi les quatre phrases, laquelle ne convient pas au texte ?
- A) Des processus physiques complexes produisent la pluie, la neige, et la grêle.
 - B) Météo France est équipée d'instruments de précision.
 - C) On a encore beaucoup à faire pour prévoir le temps.
 - D) On n'a pas pu prévoir les inondations du Gard il y a vingt ans.

Texte 2

La lecture et les jeunes

Stéphane, 15 ans

« Je suis en train de lire mon premier roman. C'est le deuxième volume des aventures d'Harry Potter. J'avais vu le film, l'an dernier, que j'ai vraiment aimé. Mon oncle m'a offert le bouquin. Il est assez long, et un peu difficile. Je lis à mon rythme, plutôt doucement. Mais je crois que je vais arriver au bout. Les romans, de toute façon, j'ai du mal à accrocher. Je lis parfois des bandes dessinées, c'est plus rapide, et puis j'aime bien l'hérot-comique (滑稽喜剧). Dommage qu'à l'école, on parle rarement de ce genre d'histoire. »

Chloé, 17 ans

« Je dois lire une dizaine de romans par an, en plus de ceux que nous sommes obligés d'étudier en classe. J'aime bien les romans policiers, avec des auteurs comme Elizabeth George ou Ruth Rendell. Ce sont toujours des histoires incroyables avec des gens assez étranges. Et puis ça se passe aujourd'hui. En ce moment, à l'occasion de l'anniversaire de la mort de Zola, on étudie « L'Argent », avec ce vocabulaire si particulier. Et puis, on ne peut pas dire non plus que ça fasse rêver ! »

Camille, 18 ans

« Je crois que lire, c'est indispensable. Je ne sais pas si le collège et le lycée poussent vraiment à lire. Tout dépend des professeurs en fait. Et puis ça dépend aussi de la famille. Si t'y a beaucoup de livres à la maison, et les parents qui lisent aussi beaucoup, on peut être influencé assez tôt. Moi, j'aime bien les romans qui racontent de vraies histoires. Les écrivains français actuels, non, je ne les connais pas vraiment. Il faut dire que les bouquins avant qu'ils sortent en poche, c'est vraiment hors de prix ! »

21. Comment Stéphane lit-il « Harry Potter » ?

- A) Difficilement.
- B) Rapidement.
- C) Lentement.
- D) Rarement.

22. Pourquoi Chloé lit-elle « L'Argent » de Zola ? Parce que (qu') _____

- A) ce roman lui parle des dix romans de l'amant de Chloé.
- B) elle aime bien le vocabulaire de Zola.
- C) c'est l'amant de Zola.
- D) son professeur lui a demandé de le lire.

23. Qui ou qu'est-ce qui fait lire les élèves ?
- A) Le collège ou le lycée.
 - B) Le professeur et les parents.
 - C) L'appartenance des livres de poche.
 - D) Le prix des livres de poche.

24. Quelles sont les points communs entre Camille et Chloé ?

- A) Elles font leurs études dans le même lycée et aiment lire autant l'une que l'autre.
- B) Elles aiment lire autant l'une que l'autre et ont le même goût en littérature.
- C) Elles lisent souvent et trouvent que la lecture est nécessaire.
- D) Elles aiment lire et trouvent que les livres ne coûtent pas cher.

25. Pourquoi fait-on l'enquête ? On veut _____

- A) nuancer la différence entre les élèves et le professeur.
- B) savoir ce qu'ils lisent et comment ils lisent.
- C) vendre plus de livres.
- D) faire lire plus les élèves.

Textes

D'autres "Terre" dans l'univers ?

Ce mois de juin est historique pour les savants. En cinq jours, des équipes américaines et européennes ont annoncé la découverte de 25 nouvelles planètes ! L'annonce est extraordinaire. D'une part, par sa quantité, et d'autre part, par la nature de ces planètes. Américains et Européens ont chacun observé parmi elles deux étoiles semblables à Jupiter (木星), la plus grosse planète du système solaire. Celle découverte par les Américains tourne autour d'une étoile située dans la constellation du Cancer (巨蟹座). Elle semble avoir le même âge que notre Soleil. Cette planète effectue sa révolution (公转) en 13 ans, suivant un mouvement un peu lent.

Jupiter, elle, est 3,5 à 5 fois plus petite et effectue une révolution de près de 12 ans. L'autre planète, découverte par les Européens, est d'une taille équivalente à Jupiter et met 7,1 ans pour terminer sa révolution. Elle est plus proche de son étoile que ne l'est Jupiter du Soleil, mais évolue aussi en rond. Ces deux "sœurs" de Jupiter sont des planètes de gaz, trop proches de leurs étoiles et trop chaudes pour permettre la vie. Mais leurs systèmes pourraient comporter des planètes plus petites, semblables à notre Terre et, pourquoi pas, l'existence de vie. Les possibilités, pour qu'une autre forme intelligente de vie existe dans l'univers, sont folles. L'espoir de trouver une vie d'un niveau très bas est toutefois suffisant pour encourager à poursuivre des recherches. Côté européen, trois missions sont prévues dans les quinze prochains années. Et les Américains ont prévu de lancer cinq nouveaux programmes de recherche de planètes de la taille de la Terre.

26. Pourquoi l'auteur est-il extraordinaire ? Parce que (qu') _____

- A) ce mois de juin est historique pour les savants de science naturelle.

- B) on a trouvé nombre de planètes ainsi que leur nature.
 C) On a trouvé une partie de planète et une partie de leur nature.
 D) en 3 jours, on a trouvé Jupiter située dans la constellation du Cancer.

27. Selon le texte, comment est Jupiter ? Elle est _____
 A) plus grande que la Terre.
 B) moins grande que la Terre.
 C) plus grande que les 25 autres planètes.
 D) aussi grande que la constellation du Cancer.

28. Parmi les descriptions suivantes, laquelle s'adapte le mieux à la planète découverte par les Américains ?
 A) Avec la révolution de douze ans, elle est presque aussi âgée que notre Soleil, elle est située dans la constellation du Cancer.
 B) Elle n'est pas dans le système solaire, elle a le même âge que notre Soleil, elle tourne autour de la constellation du Cancer.
 C) Elle ne fait pas partie de la famille du Soleil, elle a le même âge que celui-ci, sa révolution a besoin de treize ans.
 D) La plus grosse planète du système solaire, elle effectue sa révolution en 13 ans, suivant un mouvement un peu lent.

29. Dans quelle planète est-ce que les savants espèrent trouver l'existence de la vie ?
 A) Les savants espèrent trouver la vie dans des planètes plus petites.
 B) Ils croient que la vie existe dans celle découverte par les Américains.
 C) Les deux "sœurs" de Jupiter sont des planètes qui permettent la vie.
 D) Ils croient que la vie existe dans l'une des 25 planètes découvertes.
30. Pourquoi les savants font-ils sans cesse des recherches dans l'univers ?
 A) Pour bien étudier la Terre et le Soleil.
 B) Pour lancer plus de projets de recherches scientifiques.
 C) Pour trouver l'origine de la vie dans le système solaire.
 D) Pour savoir s'il y a une autre forme de vie qui existe.

Partie III Exercice à trous (10 minutes)

Lisez le texte suivant et complétez les phrases en choisissant A, B, C ou D. Tracez sur la feuille de réponse une ligne à travers la lettre qui correspond à votre choix.

51

52

Aujourd'hui

La chose la plus précieuse _____ 31 _____ tu possèdes au Monde est "Aujourd'hui". Aujourd'hui, tu peux être heureux(es). Pas hier, pas demain... _____ 32 _____ les misères sont des rêves d'hier ou des soupçons (怀疑) empâtés à demain.

Tous tes biens, si les a repris, et tous tes démons sont _____ 33 _____ les mains. Aujourd'hui est à toi. Prends-en les joies et sois heureux (se). Prends-en les peines et ne sois pas triste.

_____ 34 _____ aujourd'hui même de jour

_____ 35 _____ de ton travail comme de tes loisirs. Aujourd'hui est à toi, vis-le, emploie-le, chante-le... De sorte que, tu puisses toujours dire : "J'ai _____ 36 _____ mes aujourd'hui". Aujourd'hui est un merveilleux cadeau, et c'est _____ 37 _____ que tu l'appelles le présent. Aujourd'hui t'appartient, car hier est déjà passé et demain n'est pas encore là. Aujourd'hui c'est ton jour, c'est _____ 38 _____ et il t'appartient vraiment. Savoure (品味) -le et jouis-en pleinement. _____ 39 _____ avidement (贪婪地) à chaque instant de ton aujourd'hui car demain il sera trop tard, aujourd'hui c'est maintenant et en aucun autre temps... Je te souhaite un aujourd'hui rempli des petits instants magiques de ce merveilleux jour qui s'appelle "_____ 40 _____".

Partie IV Structure grammaticale et vocabulaire (35 minutes)

Section A

Complétez les phrases suivantes en choisissant A, B, C ou D. Tracez sur la feuille de réponse une ligne à travers la lettre qui correspond à votre choix.

Exemple:

_____ froid. La construction du pont avait été terminée.

- A) A l'arrivée de
 B) Grâce au
 C) A cause de
 D) En raison de

Parmi ces quatre choix, la bonne réponse est A. Tracez sur la feuille de réponse une ligne à travers la lettre A:

- [A] [B] [C] [D]

41. L'enfant est rot aujourd'hui, tout le monde _____
 A) l'entend B) le suppose

- C) le constate D) le propose
42. La maladie de sa mère est assez grave, dans son cas, un traitement urgent est absolument _____.
 A) disponible B) dispensable
 C) indisponible D) inévitable
43. Comme le vieux monsieur a une mauvaise vue, il savait que ces précautions n'étaient pas _____.
 A) nécessaires B) inutiles
 C) importantes D) utiles
44. La prochaine fois, _____ à ce sujet, nous l'étudierons d'une façon plus en détail.
 A) je vous rappellerai B) j'entendrai
 C) je reviendrai D) je repartirai
45. Dans les circonstances où nous sommes, tout est possible, cette situation peut _____ du jour au lendemain.
 A) progresser B) développer
 C) avancer D) renverser
46. Il sort très peu, si vous l'avez _____ cette fois, dans la foule, c'est un hasard.
 A) observé B) perçu
 C) regardé D) aperçu
47. Vous m'avez posé une question _____, elle est imprécise, ce n'est pas facile à répondre.
 A) bien claire B) très drôle
 C) trop générale D) assez bête
48. Aucune femme n'est _____ sa beauté physique.
 A) attirée à B) intéressée à
 C) passionnée pour D) indifférente à
49. Il ne se passe pas une journée _____ il n'y ait d'accident de la route.
 A) où B) sans qu'
 C) à moins qu' D) tant qu'
50. _____ être fou, il n'est pas possible de se conduire de la sorte.
 A) À moins d' B) À force d'
 C) Loin d' D) Au lieu d'
51. Personne ne veut rester _____ chez soi par un temps si beau.
 A) fermé B) enfermé
 C) fermé D) enfermé
52. Sa fille le prend _____ le bras pour le promener dans le jardin.
 A) par B) dans
 C) avec D) sur
53. Comme d'habitude, François est le dernier _____ arriver.
 A) pour B) d'
 C) à D) en
54. Mon fils ne travaille plus, il est _____ me donner satisfaction dans son travail.
 A) au niveau de B) prêt à
 C) près de D) loin de
55. Voilà la tour Eiffel _____ vous avez déjà vu plusieurs photos.
 A) que B) où
 C) dont D) laquelle
56. Son auto est en panne. Préférez-lui _____.
 A) le sien B) la sienne
 C) le vôtre D) la vôtre
57. Le petit garçon a été puni _____ avoir menti.
 A) à B) comme
 C) pour D) par
58. Vous n'avez pas fait tous les efforts que vous _____ faire, les résultats ne nous étonnent donc pas.
 A) devez B) auriez dû
 C) deviez D) devez
59. A Shanghai, nous voyions souvent, dans les parcs, des personnes de troisième âge _____ à la boxe chinoise.
 A) s'exercer B) s'exercent
 C) s'exerçant D) se sont exercés
60. Il refusait d'entrer et criait dans le couloir comme si l'on _____.
 A) l'aurait battu B) le battait
 C) l'avait battu D) l'a battu

Section B

Complétez les phrases suivantes en mettant les verbes entre parenthèses au temps et au mode convenables.

Exemple:

Hier, elle (partir) _____ de bonne heure, malgré la pluie.

Dans cette phrase, le verbe "partir" doit se conjuguer au passé composé. Vous écrivez donc: "est partie".

61. Dans l'autobus, tout à coup, une jeune fille criait qu'on lui _____ (voler) son sac.
62. Courrez-y bien. Je crains que tu ne _____ (prendre) froid en sortant par un temps pareil.
63. _____ (Ne pas faire) attention à ce que dit le professeur. Il ne sait jamais bien répondre aux questions.
64. Il ferait un temps formidable si le vent _____ (être) moins fort.
65. Il était presque minuit, je _____ (regarder) la télévision, quand mon fils est rentré.
66. Je vous ferai lire mon roman, lorsque je _____ (le terminer).
67. _____ (S'en aller), les enfants! Vous faites trop de bruit dans la cour.
68. Quand le spectacle a commencé, nous _____ (venir) de nous asseoir au premier rang.
69. Ce candidat est aimé de tous. Il a une grande capacité, on pense qu'il _____ (devenir) certainement le président de l'association.
70. Les passants étaient fort sympathiques, la vieille dame _____ (transporter) immédiatement à un hôpital.

Partie V Expression écrite (30 minutes)

Pour cette partie, vous avez 30 minutes pour écrire une composition de trois paragraphes. La première phrase de chaque paragraphe a été donnée. Vous le continuerez en suivant l'idée donnée. Votre composition doit comporter environ 90 mots en plus des mots donnés. N'oubliez pas d'écrire clairement, surtout lisiblement.

Mon français et mon anglais

J'ai appris l'anglais depuis _____

2004 年全国统考听力录音文字资料
TEST DE FRANÇAIS UNIVERSITAIRE
- TRANSCRIPTION POUR LA COMPREHENSION ORALE -

Partie I Compréhension orale (15 minutes)

Section A

Dans cette section, vous allez entendre neuf dialogues. Chaque dialogue est suivi d'une question. Le dialogue et les questions seront écoutés deux fois. Après chaque question, il y aura une pause. Pour chaque question, on vous propose quatre réponses: A, B, C, D. Une seule convient. Tracez sur la feuille de réponse une ligne à travers la lettre qui correspond à votre réponse.

Par exemple, vous allez entendre:

— Il est neuf heures et demie. Mais à quelle heure commence notre film?

— A dix heures dix.

Question: Combien de minutes reste-t-il avant le commencement du film?

On vous propose les réponses suivantes:

A) Trente minutes.

B) Vingt minutes.

C) Quarante minutes.

D) Cinquante minutes.

Parmi ces quatre réponses, la bonne réponse est C. Tracez sur la feuille de réponse une ligne à travers la lettre C.

Maintenant, on commence.

1. Monsieur: Voilà des médicaments contre les maux de tête, c'est bon pour toi.

Madame: Avec ça, ce n'est pas pour moi la peine d'aller à l'hôpital voir le médecin. Je pourrais même aller au travail.

Question: Que la dame doit-elle faire?

2. Monsieur: Les Robert sont partis pour Montgellier. Vous ont-ils demandé d'habiter chez eux pour garder leur maison?

Madame: Oui, j'ai accepté, mais je ne serai pas là pour longtemps.

Question: Que la dame fera-t-elle?

3. Monsieur: Levez-vous, mes enfants. Il est déjà cinq heures. Chérie, dis leur l'heure du départ.

Madame: A peine le soleil se lève-t-il qu'on se mettra en marche, car on doit prendre quelque

chose et faire un peu de préparation après s'être levé.

Question: Quand cette famille partira-t-elle?

4. Monsieur: Bonjour, madame. J'ai déjà bien fait ce que vous m'avez demandé comme devoirs. Les voilà.

Madame: Il vous faut travailler davantage. Voyez ce que vous faites! Vous écrivez comme un chat!

Question: Comment la dame trouve-t-elle son élève?

5. Monsieur: Le directeur pourra-t-il me recevoir demain?

Madame: Non. Il sera très occupé. Il tendrá une réunion à 8 heures, recevra un client français à 10 heures, visitera une autre société importante à 2 heures, et invitera des ingénieurs au dîner à 6 heures.

Question: A quelle heure le directeur sera-t-il dans la salle d'accueil?

6. Monsieur: Tu manges peu. Il reste encore un tas de viande, de poisson, de poulet et de riz.

Madame: Mais, les légumes! Il n'y en a plus.

Question: Que la dame préfère-t-elle?

7. Monsieur: Le guide n'est pas content de nous tous. Vous savez pourquoi?

Madame: Je sais. C'est parce que personne ne veut acheter ce qu'il nous propose.

Question: Pourquoi le guide n'est-il pas content?

8. Monsieur: Tu es couché dans la lune. Ça fait trois quarts d'heure que je t'attends ici!

Madame: Quoi? Oh, a rendez-vous à quatre heures.

Question: D'après le monsieur, à quelle heure doit-on aller au rendez-vous?

9. Monsieur: Que devoyez Michel enfin? Il m'a dit qu'il travaillerait dans une société importante comme ingénieur.

Madame: Oui, c'était son rêve. Mais au lieu de chercher un travail, il fait la grasse matinée, court les magasins et fréquente ses copains dans un café depuis que tu l'as quitté.

Question: Que fait Michel comme travail?

Section B

Dans cette section, vous allez entendre deux petits textes. Chaque texte est suivi de trois questions. Les lectures et les questions seront écoutés deux fois. Il y aura une pause après chaque question. Donnez la réponse comme vous avez fait pour la section A.

Texte 1

Un voyage d'affaires en France

«Allô! bonjour... Qui? Euh! Je m'appelle Louisa Oliveira, je suis la secrétaire de Roberto Perez de la société Cordoba à Madrid. Je vous téléphone pour vous dire que tout est arrangé pour la visite de Monsieur Perez chez vous la semaine prochaine. Je vais vous écrire aujourd'hui avec tous les détails. Je veux juste vous confirmer par téléphone que monsieur Perez arrive en France lundi treize avril à 9 h. Son numéro de vol est le IB 34 02 qui part de Madrid à 7 h 25 et qui arrive à Orly à 9 h 15— l'heure exacte de son arrivée est 12 h 42. J'ai réservé une chambre pour lui à l'hôtel de Bordeaux, rue Belier—c'est pour deux nuits. Il revient en Espagne mercredi, le quinze avril, dans l'après-midi. J'espère que ça vous convient. Ça vous va...? Excellent! Je lui dirai que tout va bien pour la visite alors. Merci bien et au revoir.»

Questions :

- 10. Qui téléphone?
- 11. Qui doit faire une visite en France?
- 12. Quelle est la date de son retour en Espagne ?

Texte 2

Le Tour de France

Voilà déjà 100 ans que passe le Tour de France. La première épreuve a commencé en 1903, départ de Paris, étapes à Lyon, Marseille, Toulouse, Bordeaux, Nantes, etc. Le jour de l'arrivée, une grande fête cycliste s'est passée à Paris où 10 000 cyclistes amateurs ont fait une course de 30 kilomètres. Cette fois-ci, il y avait seulement 60 sportifs, et un tiers ont terminé la course. Dès lors, le Tour de France se passe chaque année en été. C'est une course cycliste par étapes, avec une distance totale d'environ 4 000 kilomètres et 150 à 200 kilomètres par étape, à une vitesse moyenne de 26 kilomètres à l'heure environ. Toute la course dure un mois, Paris est toujours le lieu de l'arrivée de la course. C'est une course dure et pénible. Écoutez ce que dit Romain Meses, champion en 1935: "Si j'ai un fils, il ne fera pas le Tour de France, c'est trop dur."

Questions:

- 13. En quelle année le Tour de France a-t-il commencé?
- 14. Combien de sportifs y avait-il pour la première course?
- 15. Quelle est la vitesse moyenne?

Annexe C3 : Test de français LV2 pour les étudiants chercheurs en anglais (entrée en Master)

南开大学 2004 年研究生入学考试试题

考试科目：法语

专业：英语语言文学（硕士）

I. Mettez les verbes entre parenthèses au temps et au mode convenables : (13 %)

- Viens, Paul, (s'asseoir) _____ près de moi et regardons ces images.
- Elle (se couper) _____ la main par inadvertance.
- Il y a trois jours que nous (être) _____ à Paris.
- Lorsque le téléphone a sonné, il (dormir) _____ depuis une heure.
- Il vaut mieux qu'on (prendre) _____ l'habitude de faire souvent du sport.
- Je vous remercie de (venir) _____ à la soirée hier.
- Mes camarades (décorer 装饰) _____ la salle quand je suis venue.
- Victor Hugo (naître) _____ en 1802 et (mourir) _____ en 1885.
- La ville de Tianjin (habiter) _____ par plus de dix millions d'habitants.
- Demain, dès qu'on (espérer) _____ ces lettres recommandées à la poste, on (finir) _____.
- Sans lui, je (ne pas réaliser) _____ de si grands progrès en études.
- J'ai allumé la lampe (appuyer) _____ ce bouton.

II. Ajoutez sur les lignes des pronoms convenables : (14 %)

- Ton métier est meilleur que _____.
- _____ ne travaille pas ne recevra rien.
- Diras-tu la vérité à Nicole? - Oui, je _____ dirai cet après-midi.
- Ces parents ont-ils payé les études supérieures à leurs enfants?
- Non, ils ne _____ ont pas encore payés.
- J'ai un balcon de _____ j'ai une très belle vue sur la ville.
- J'ai acheté un appartement _____ les pièces sont claires.
- Voilà la Tour Eiffel à côté _____ je me suis tout petit.
- Il doit aimer ce _____ aime son père autoritaire.
- C'est un roman policier? Je ne _____ intéresse pas.
- Il a décidé d'aller en France, et moi, je _____ veux aussi.

III. Lisez les textes suivants : (20 %)

1. Ajoutez sur les lignes des mots convenables d'après le contexte : (9 %)

En 1938, 20 millions de Français se déplaçaient ; aujourd'hui, ils sont 34 millions. Ces derniers partent au moins une fois _____ an. Les autres, soit 26 millions, restent _____ eux. Et il ne s'agit pas seulement _____ gens âgés. En effet, 37 % des plus de 70 ans voyagent. Ces chiffres des dix dernières années révèlent (揭示) _____ ainsi le phénomène suivant : une augmentation significative des dépens _____ vacances. Quant _____ les sécularisés (不信出门

的人), ils décident volontairement, pour des raisons autres que financières _____ passer à la maison. Ils veulent _____ exemple profiter _____ jardin ou recevoir leurs amis. Ils aiment aller au cinéma sans _____ la queue _____ qui prennent des vacances _____ font le plus souvent en été, pour des séjours _____ plus courts. Ils s'offrent ainsi _____ maximum vingt jours de vacances. Les _____ de juillet et août concentrent encore les 4/5 des vacanciers. Les vacances d'été _____ la française c'est _____ quitter une grande ville avec sa voiture.

2. Choisissez la meilleure réponse entre A, B, C ; puis répondez aux questions

correspondant au texte suivant en choisissant votre réponse entre A, B, C ou D. (11 %)

Économiquement la Bulgarie est, avec l'Albanie, l'un des pays les _____ (1) de l'Europe de l'Est. Si l'actuel gouvernement peut se vanter (炫耀) _____ (2) à maîtriser (控制) une inflation galopante (急剧发展的), sa gestion des finances s'est révélée (暴露出) catastrophique. 50% de la population _____ (3) avec moins de 60 dollars par mois et les retraités, la partie sacrifiée de la population, ont juste _____ (4) argent pour payer leur ration (定量) de pain et de viande journalière (每日的). La plupart _____ (5) la période communiste _____ (6) , même s'ils _____ (7) riches, ils pouvaient vivre décemment (体面地). Le ministre de l'Économie, qui avait pour espoir d'attirer les investisseurs (投资者) étrangers sur le sol bulgare (吸引到) et _____ (8) ambition de faire rentrer le pays dans la communauté européenne, ne sait plus quoi annoncer à une population qui _____ (9) à ses discours. Rares sont en effet les entreprises étrangères qui ont osé tenter l'aventure dans un pays où la corruption (腐败) est quasiment institutionnalisée (制度化). Quant aux jeunes, bien qu'en minorité (少数), ils s'efforcent d'apprendre les langues étrangères et participent chaque année à la loterie organisée par les États-Unis pour _____ (10) obtenir un visa d'immigration. La presse (报刊) est plus que timide et les journalistes n'osent plus critiquer ouvertement la politique du gouvernement.

- | | | | |
|----------------------|------------------|-------------------|------------------|
| (1) A. plus riches | B. plus pauvres | C. moins riches | D. moins pauvres |
| (2) A. de réussir | B. d'être réussi | C. d'avoir réussi | D. d'être réussi |
| (3) A. vit | B. vivait | C. a vécu | D. a vécu |
| (4) A. trop d' | B. beaucoup d' | C. assez d' | D. un peu d' |
| (5) A. regrette | B. ont regretté | C. regrettaient | D. regrette |
| (6) A. dans laquelle | B. où | C. qui | D. que |
| (7) A. n'ont pas été | B. n'étaient pas | C. ne furent pas | D. n'étaient pas |
| (8) A. pour | B. avec | C. en | D. par |
| (9) A. ne croit pas | B. ne croit plus | C. ne croit pas | D. ne croit plus |
| (10) A. vouloir | B. devoir | C. pouvoir | D. vouloir |

Question 1 : D'après cet article, la Bulgarie

- A. connaît une situation critique.
B. connaît une forte immigration.
C. a une presse dynamique (活跃的).
D. attire les entreprises étrangères.

Question 2 : Le gouvernement a connu un succès dans ses mesures (措施)

- A. pour maîtriser l'inflation.
B. pour entrer dans l'Union Européenne.
C. pour redonner l'espoir à la population. D. pour augmenter les retraites.

Question 3 : "qui avait pour espoir d'attirer les investisseurs..." signifie

- A. qui attirait les investisseurs...
B. qui avait attiré les investisseurs...
C. qui avait à attirer les investisseurs...
D. qui espérait attirer les investisseurs...

Question 4 : En Bulgarie, les jeunes

- A. aiment voyager.
B. ont du talent en langues.
C. veulent jouer au loto(彩票抽奖).
D. sont de moins en moins nombreux.

Question 5 : D'après cet article, les entreprises étrangères

- A. ont osé investir en Bulgarie.
B. ont rarement osé investir en Bulgarie.
C. sont rares en effet.
D. ont osé tenter l'aventure en Bulgarie.

Question 6 : D'après cet article, la presse semble être

- A. active.
B. objective.
C. inactive.
D. dynamique.

IV. Complétez logiquement les phrases données : (9%)

1. Chaque jour on passe beaucoup de temps ...

2. Parlez moins fort pour que ...

3. Je n'ai été ni en Italie ...

4. Je ne fermais pas venir l'électricien si ma lampe ...

5. Notre entreprise veut recruter (招聘) des étudiants qui ...

6. Elle est dévouée ...

V. Relisez la partie ou les parties incorrecte(s) parmi les parties soulignées marquant A, B, C et D, puis corrigez-les. (在画线的 A, B, C, D 部分找出错误的部分, 然后改正错误) (9%)

Modèle : Le Chine est un des pays le plus jeune du monde.

- A
B
C
(A → La, C → les plus jeunes)

Gabrielle Chanel

1. Gabrielle Chanel est connu en France même dans le monde entier. Elle avait aussi des surnoms : Coco et Madame Number Five. ()

168

2. Elle est née à Saumur, une localité moins connue de la France. Sa parents sont morts quand elle avait six ans. Ses deux vieilles amies se sont occupées d'elle. Elle allait sans doute à l'école du village. Il est sûr qu'elle y a étudié la couture (缝纫).

3. Il y a beaucoup secrets dans la vie de Chanel, parce qu'elle n'y parle jamais.

- A
B
C
D

4. Un jour, elle a décidé de faire des chapeaux, et puis elle a ouvert une maison à Paris. Bientôt, les clients ont demandé des robes simples « pour aller avec les chapeaux ». Alors, le style Chanel est né.

- A
B
C
D

5. 1922, Chanel a décidé de vendre du parfum. Elle a demandé à un chimiste spécialisé d'en préparer. Il y a personnel dix Chanel, sans hésitation, a adopté le Numéro Cinq.

- A
B
C
D

VI. Traduction (35%)

1. Traduissez en français les phrases suivantes : (15%)

- 1) 我将继续上学。
2) 没有任何工具比书更有用。
3) 这是我认识的最棒的外国朋友。
4) 昨天, 我们正要出门, 天开始下雨了, 外出受阻。
5) 在今年的图书博览会上, 人们没能买到一本教学中需要的书。

2. Traduissez en chinois les passages suivants : (20%)

Quelque part, un enfant a besoin de vous.

1) La guerre, la misère ont fait d'un enfant abandonné ou orphelin (孤儿) que vont-ils devenir ?

2) Euhance SOS (SOS 救助) redonne à ces enfants un environnement familial, une maison et un nouvel espoir dans la vie. Dans des villages d'enfants, ils sont nourris, soignés, égoles (抚养). Ils vont à l'école et apprennent un métier.

169

Participez à notre action. Aidez l'un de ces enfants. Devenez son parrain (教父) ou sa marraine. Un véritable lien affectif (感情联系) se créera entre lui et vous au cours des mois et des années. Vous suivrez ses pas dans la vie jusqu'à l'âge adulte. Il vous racontera son école, sa vie, vous accompagnera ses progrès. Il vous dessinera son village, son ciel, son espoir retrouvé.

Vous pourrez aider ces enfants en participant à notre action ou en envoyant vos dons (礼物) à Enfance SOS, BP 41, 31000 Toulouse (附名单).

2) Un homme dans l'espace (空问). Voilà quarante ans que Pékin en rêvait. Aujourd'hui, le rêve est déjà devenu la réalité. Nous avons vu de nos propres yeux le lancement à succès et le retour triomphal sur Terre du vaisseau spatial habité Shenzhou-5 emportant à son bord le premier cosmonaute (宇航员) chinois Yang Liwei. « Je me sens bien, ma condition physique est bonne », aurait déclaré Yang Liwei au médecin de la base (基地) spatiale après la sortie du vaisseau. La Chine est devenue ainsi le troisième pays au monde, après l'ex-Union soviétique (1961) et les Etats-Unis (1962), à avoir envoyé un homme dans l'espace dans le cadre d'un programme national.

Annexe D : Questionnaire d'évaluation du Séminaire national des professeurs de français – Nanjing (juillet 2006)

Source : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie, document de travail.

Renvoi dans le mémoire : page 94

NB : Pour des raisons de confidentialité, le nom des intervenants n'apparaît pas.

**Évaluation du 8^{ème} Séminaire National des professeurs de français
Université de Nanjing
10-12 juillet 2006**

Nom (facultatif) : _____

Établissement (facultatif) : _____

Type d'enseignement pratiqué : _____

Avez-vous déjà suivi des formations en didactique du français langue étrangère ?

oui non

Si oui, lesquelles ? _____

Évaluation des ateliers :

Vous avez participé à un atelier : attribuez des notes de 1 (insatisfaisant) à 4 (très satisfaisant) selon les critères proposés :

1. Enseigner le FLE dans le secondaire
2. Motiver les apprenants à prendre la parole
3. Le français langue internationale : apport d'une compétence interculturelle francophone en classe de FLE
4. Expression orale : activités de classe et techniques d'animation
5. Approche du document audiovisuel authentique
6. Atelier d'écriture
7. Normes rédactionnelles pour les travaux de recherches francophones en sciences humaines

Numéro de l'atelier (voir liste ci-dessus) : _____

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a. les objectifs de l'atelier ont-ils été clairement présentés ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. les objectifs présentés ont-ils été atteints ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. la démarche d'ensemble était-elle adaptée ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. les supports utilisés étaient-ils adaptés ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. aviez-vous les connaissances requises pour comprendre l'atelier ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. avez-vous eu l'occasion de prendre la parole ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. avez-vous eu réponse à vos questions ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. pensez-vous que ce que vous avez appris est utilisable dans votre travail ? | 1 | 2 | 3 | 4 |

Évaluation des tables rondes :

Vous avez participé à deux tables rondes : attribuez des notes de 1 (insatisfaisant) à 4 (très satisfaisant) selon les critères proposés :

- A. Compétences orales
- B. Compétences écrites
- C. Civilisation et interculturel
- D. L'évaluation
- E. Méthodologies, méthodes et manuels
- F. Littérature
- G. Motiver les apprenants
- H. Traduction et interprétariat
- I. Techniques de classe
- J. Le français dans le secondaire
- K. Le FOS
- L. Professionnalisation de l'enseignement du FLE
- M. Langue maternelle et langue étrangère
- N. Compétences linguistiques (lexique, grammaire, phonétique)
- O. Le français LV2

Numéro de la table ronde (voir liste ci-dessus) : _____

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a. la formule de la table ronde vous semble-t-elle adaptée à vos besoins ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. avez-vous eu l'occasion de prendre la parole ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. avez-vous eu réponse à vos questions ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. pensez-vous que les tables rondes favorisent les échanges entre collègues ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. souhaitez-vous participer à d'autres tables rondes dans le futur ? | 1 | 2 | 3 | 4 |

Numéro de la table ronde (voir liste ci-dessus) : _____

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a. la formule de la table ronde vous semble-t-elle adaptée à vos besoins ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. avez-vous eu l'occasion de prendre la parole ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. avez-vous eu réponse à vos questions ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. pensez-vous que les tables rondes favorisent les échanges entre collègues ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. souhaitez-vous participer à d'autres tables rondes dans le futur ? | 1 | 2 | 3 | 4 |

Évaluation de l'organisation matérielle :

- | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|
| a. qualité de l'organisation | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. confort des chambres | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. qualité des repas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. horaires | 1 | 2 | 3 | 4 |

Remarques : _____

Merci de votre présence
et d'avoir pris le temps de nous répondre !

**Annexe E : Questionnaire d'évaluation du Séminaire régional de Chongqing
(janvier 2005)**

Source : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie, document de travail.

Renvoi dans le mémoire : page 95

NB : Pour des raisons de confidentialité, le nom des intervenants n'apparaît pas.

Évaluation du Séminaire Régional de didactique du FLE de Chongqing
Université des Études Internationales du Sichuan
7, 8 et 9 janvier 2005

Nom (facultatif) : _____

Établissement (facultatif) : _____

Type d'enseignement pratiqué : _____

Avez-vous déjà suivi des formations en didactique du français langue étrangère ?
oui non

Si oui, lesquelles ? _____

Évaluation des ateliers :

Pour chacun des ateliers auxquels vous avez participé, attribuez des notes de 1 (insatisfaisant) à 4 (très satisfaisant) selon les critères proposés :

8. TV5 à la portée de tous niveaux
9. Évolution méthodologique de l'E/A du FLE
10. Formuler et mettre en œuvre des objectifs d'apprentissage
11. Se former à l'utilisation du manuel Reflets
12. Correction phonétique
13. Lire la presse en niveau avancé
14. Enseigner la littérature
15. Le rôle de l'enseignant dans l'acquisition de la compétence interculturelle
16. Le spot publicitaire, un support adapté aux apprenants de tous niveaux
17. Développer les compétences linguistiques et culturelles avec les chansons
18. Jeux de scène en classe de FLE : un engagement difficile, pourquoi ?
19. Construire une unité didactique à partir d'un besoin langagier recensé

Numéro de l'atelier (voir liste ci-dessus) : _____

- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a. les objectifs de l'atelier ont-ils été clairement présentés ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. les objectifs présentés ont-ils été atteints ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. la démarche d'ensemble était-elle adaptée ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. les supports utilisés étaient-ils adaptés ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. aviez-vous les connaissances requises pour comprendre l'atelier ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. avez-vous eu l'occasion de prendre la parole ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. avez-vous eu réponse à vos questions ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. pensez-vous que ce que vous avez appris est utilisable dans votre travail ? | 1 | 2 | 3 | 4 |

- Numéro de l'atelier (voir liste ci-dessus) : _____
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a. les objectifs de l'atelier ont-ils été clairement présentés ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. les objectifs présentés ont-ils été atteints ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. la démarche d'ensemble était-elle adaptée ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. les supports utilisés étaient-ils adaptés ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. aviez-vous les connaissances requises pour comprendre l'atelier ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. avez-vous eu l'occasion de prendre la parole ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. avez-vous eu réponse à vos questions ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. pensez-vous que ce que vous avez appris est utilisable dans votre travail ? | 1 | 2 | 3 | 4 |

- Numéro de l'atelier (voir liste ci-dessus) : _____
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a. les objectifs de l'atelier ont-ils été clairement présentés ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. les objectifs présentés ont-ils été atteints ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. la démarche d'ensemble était-elle adaptée ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. les supports utilisés étaient-ils adaptés ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. aviez-vous les connaissances requises pour comprendre l'atelier ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. avez-vous eu l'occasion de prendre la parole ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. avez-vous eu réponse à vos questions ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. pensez-vous que ce que vous avez appris est utilisable dans votre travail ? | 1 | 2 | 3 | 4 |

- Numéro de l'atelier (voir liste ci-dessus) : _____
- | | | | | |
|--|---|---|---|---|
| a. les objectifs de l'atelier ont-ils été clairement présentés ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. les objectifs présentés ont-ils été atteints ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. la démarche d'ensemble était-elle adaptée ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. les supports utilisés étaient-ils adaptés ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. aviez-vous les connaissances requises pour comprendre l'atelier ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| f. avez-vous eu l'occasion de prendre la parole ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| g. avez-vous eu réponse à vos questions ? | 1 | 2 | 3 | 4 |
| h. pensez-vous que ce que vous avez appris est utilisable dans votre travail ? | 1 | 2 | 3 | 4 |

Évaluation de l'organisation matérielle :

- | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|
| a. qualité de l'organisation | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. confort des chambres | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. qualité des repas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. horaires | 1 | 2 | 3 | 4 |

Remarques : _____

Merci de votre présence
 et d'avoir pris le temps de nous répondre !

Annexe F : Fiche signalétique et questionnaire pour la pré-sélection au PPFC

Source : Ambassade de France en Chine, Service de coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie, document de travail.

Renvoi dans le mémoire : page 102



Ambassade de France en Chine
Service de Coopération et d'Action Culturelle

Présentation du projet

Plan pluriannuel de formation continue pour les enseignants des établissements supérieurs en Chine

Le plan pluriannuel de formation continue a été lancé en mars 2006 afin de répondre à une demande de formation continue plus suivie et plus intensive. Ce dispositif original remplace désormais les séminaires régionaux, jugés trop sporadiques et trop courts. Le séminaire national des enseignants de FLE est cependant maintenu chaque année.

Ce plan pluriannuel de formation continue vise à offrir aux enseignants de FLE et de FOS des universités, les outils pédagogiques nécessaires pour la classe. Il est réalisé en étroite collaboration avec le réseau des Alliances Françaises en Chine qui sont centres de formation dans votre région. Ces établissements, jouissant d'une renommée incontestable sur le plan national mais aussi international, mettent à votre disposition des formateurs aux compétences avérées ainsi que des formations adaptées à votre profil.

Ce plan de formation est entièrement « à la carte » afin de répondre à vos besoins de manière adéquate. Plusieurs modules fondamentaux sont proposés, capitalisables d'une session sur l'autre, afin de constituer un réel parcours de formation qui donnera lieu à une attestation délivrée par l'Ambassade de France en Chine. Chaque parcours de formation comportera donc plusieurs sessions (deux ou trois selon le profil de l'enseignant) et est naturellement appelé à se poursuivre en 2007 selon vos besoins.

Par ailleurs, depuis 2006, les bourses pédagogiques d'été sont assujetties à ce projet. L'obtention d'une bourse de court séjour dépendra donc de votre parcours de formation continue réalisé en Chine, gage de l'acquisition des pré-requis de base pour suivre la formation en France.

La première session de formation a eu lieu de mars à juillet dans les Alliances Françaises de Pékin et Chengdu. Un troisième centre de formation ouvrira en octobre 2006, à l'Alliance Française de Wuhan.

Afin de pouvoir participer à la deuxième session de formation qui se déroulera d'octobre 2006 à février 2007, à raison d'une demi-journée par semaine, nous vous invitons à remplir la fiche signalétique et le questionnaire ci-dessous et à nous les faire parvenir avant le 20 septembre 2006 à l'adresse suivante :

Eva Martin
formation.francais@ambafrance-cn.org
Tél. : 010-85 32 83 13
Fax : 010-85 32 83 39

Fiche signalétique

Veillez renseigner les informations suivies d'un astérisque () en français et en chinois. Pour les autres informations, complétez en français.*

Nom* :	
Prénom* :	
Date de naissance :	
Sexe :	
Établissement* :	
Numéro de téléphone personnel :	
E-mail :	
Fonction(s) actuelle(s) :	
Formation initiale :	<p><u>Intitulé du (des) diplôme(s), lieux et dates d'obtention :</u></p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>Avez-vous bénéficié d'un accompagnement pédagogique en début de carrière. Si oui, sous quelle forme ?</p>
Formation continue :	<p><u>Formations pédagogiques :</u> <i>(Merci d'être le plus précis possible)</i></p> <p>1. Thèmes :</p> <p style="padding-left: 20px;">Lieux :</p> <p style="padding-left: 20px;">Dates :</p> <p style="padding-left: 20px;">Organisateurs :</p> <p>2. Thèmes :</p> <p style="padding-left: 20px;">Lieux :</p> <p style="padding-left: 20px;">Dates :</p> <p style="padding-left: 20px;">Organisateurs :</p> <p><u>Formations linguistiques :</u></p> <p>Thèmes :</p> <p>Lieux :</p> <p>Dates :</p> <p>Organisateurs :</p>
Réunions pédagogiques sur le lieu d'exercice :	<p>Fréquence :</p> <p>Thèmes :</p> <p>Organisateurs :</p>
Avez-vous déjà obtenu une bourse de court séjour ?	<p>OUI NON</p> <p>Dates et lieu du stage en France :</p>

Questionnaire

Votre métier d'enseignant

1. Pour chaque item, cochez les 2 affirmations qui correspondent le plus à votre conception de l'enseignement du FLE ou du FOS :

Item 1

• **Enseigner pour vous, c'est :**

- Transmettre des savoirs
- Communiquer objectifs et critères aux apprenants pour qu'ils se les approprient. Permettre l'auto-évaluation
- Intéresser, motiver, faire naître le désir d'apprendre
- Préparer les cours, donner des exercices, noter
- Être à l'écoute des apprenants, faire circuler la parole
- Boucler le programme, permettre la réussite aux examens, faire atteindre les objectifs assignés par l'institution

Item 2

• **Apprendre une langue pour vous, c'est :**

- Apprendre uniquement à maîtriser les règles de la langue (grammaire, le vocabulaire, la phonétique)
- Apprendre à communiquer dans une situation de la vie quotidienne
- Apprendre à lire et comprendre les oeuvres des auteurs classiques français
- Réfléchir sur la façon dont on apprend le français
- Accepter de faire des erreurs
- Apprendre à traduire

2. Selon vous, quelles sont les affirmations qui correspondent aux motivations de vos étudiants. Cochez les cases qui correspondent à la situation de vos apprenants :

• **Apprendre le français, ça sert à ?**

- Poursuivre des études dans un pays francophone
- Immigrer dans un pays francophone
- Être plus compétitif sur le marché du travail
- Voyager plus facilement
- S'ouvrir à la culture française

Les activités

3. Dans le tableau ci-dessous, pour chaque activité pratiquée en classe, soulignez la compétence concernée et les modalités de travail. Décrivez ensuite les procédures mises en place et le(s) support(s) utilisé(s). N'indiquez rien pour les activités que vous ne pratiquez pas en classe de français.

CO = Compréhension Orale
 PO = Production Orale
 CE = Compréhension Écrite
 PE = Production Écrite

Activités	Compétences		Modalités de travail		Procédures	Supports
Exemple Jeux de rôles	CO	PO	Grand groupe	Individuel	Exemple : Je fais des groupes de deux étudiants. Je leur donne des sujets similaires mais non identiques en fonction des mes objectifs de cours. Les étudiants préparent 3 minutes sans prendre de notes et je fais jouer chaque groupe devant la classe. Je corrige les erreurs à la fin des interventions.	Liste de sujets
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Jeux communicatifs	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Dialogue fabriqué ou authentique	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Chanson	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Poésie	CO	PO	Grand groupe	Individuel		

	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Théâtre	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Jeux de rôles	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Exposé	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Débat	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Résumé, compte-rendu	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Multimédia (vidéo, Internet, Cd-rom)	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Littérature	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		

Atelier d'écriture	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		
Autres	CO	PO	Grand groupe	Individuel		
	CE	PE	2 grands sous-groupes	Petits groupes de 2 ou 3 étudiants		

4. De quelle façon travaillez-vous la grammaire/conjugaison ? Cochez une seule réponse.

- Je présente la règle et fais faire des exercices d'application
- Je fais déduire les règles au moyen d'une conceptualisation grammaticale à partir d'un texte adapté au niveau des apprenants
- Je ne fais pas de grammaire / conjugaison car les élèves découvrent les règles en pratiquant
- Je ne suis pas en charge des cours de grammaire/conjugaison

5. Comment travaillez-vous la phonétique ? Cochez deux réponses maximum.

- Je fais répéter des paires minimales
- Je fais travailler l'intonation et la prosodie
- Je fais travailler mes étudiants dans un laboratoire de langues
- Je ne fais pas travailler la phonétique parce que c'est inutile
- Je ne suis pas en charge des cours de phonétique

6. A travers quels supports abordez-vous la civilisation ? Cochez les réponses qui correspondent à votre situation.

- La littérature classique
- Internet
- Presse
- Le manuel que j'utilise
- Le cinéma
- Autres : _____
- Je ne suis pas en charge des cours de civilisation

7. Comment enseignez-vous le vocabulaire ? Cochez une seule réponse.

- Je n'enseigne pas le vocabulaire parce que c'est inutile
- Je donne une liste de mots à apprendre par cœur
- Je l'étudie en contexte à partir d'un document authentique en travaillant à partir des champs lexicaux
- Je ne suis pas en charge des cours de vocabulaire

8. Les questions suivantes concernent l'évaluation de vos apprenants. Pour chaque item, cochez les réponses qui correspondent à votre situation :

Item 1

- A quel moment évaluez-vous vos apprenants?

- En début de session
- Pourquoi ? Par quels moyens ?*

En fin de session
Pourquoi ? Par quels moyens ?

Tout au long de la session
Pourquoi ? Par quels moyens ?

Jamais
Pourquoi ?

Item 2

- Qu'est-ce que vous évaluez ?

- La capacité à comprendre les discours oraux, authentiques ou fabriqués
- La capacité à comprendre les discours écrits, authentiques ou fabriqués
- La capacité à s'exprimer à l'oral et interagir dans des situations concrètes
- La capacité à s'exprimer à l'écrit en produisant un texte adéquat au contexte et à l'interlocuteur
- Les compétences grammaticales et lexicales

Item 3

- Qui évalue ?

- Vous
- Vous et un autre collègue
- Un autre enseignant
- Les apprenants eux-mêmes

Merci d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire. Nous allons à présent le dépouiller et vous convoquer à un entretien personnalisé (septembre 2006). Avant de nous quitter, nous vous informons qu'une observation de classe sera effectuée par le Service de Coopération et d'Action Culturelle en début et en fin de formation. Nous vous demandons de bien vouloir vous assurer que votre établissement accepte notre présence dans votre classe à des dates qui seront fixées lors de l'entretien (cf. autorisation à compléter par l'établissement).

- L'établissement accepte qu'un agent du SCAC vienne dans ma classe pour effectuer une observation en début et en fin de parcours.**
- L'établissement n'accepte pas qu'une observation de classe soit effectuée.**

Auriez-vous des suggestions ou des remarques concernant vos besoins en terme de formation, vos disponibilités, vos contraintes, etc. ?

Annexe G : Modules et sous-modules du PPFC actuel

Source : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie, document de travail.

Renvoi dans le mémoire : pages 103 et 111

NB : Les indications en bleu montrent les changements effectués à partir des propositions qui se trouvaient dans le cahier des charges.

Module « compétences de communication » :

- La démarche communicative (sous-module proposé par l'AFP)
- Enseigner l'oral en classe de FLE
- Enseigner l'écrit en classe de FLE
- L'évaluation (sous-module proposé par l'AFP)

Module « morphosyntaxe » :

- Enseigner la grammaire autrement (que par la méthodologie traditionnelle)
- Enseigner le vocabulaire autrement (que par l'apprentissage par cœur)
- Enseigner la phonétique

Module « documents authentiques » : (rebaptisé « Utiliser des supports pédagogiques variés »)

- Enseigner avec différents supports authentiques (multimédia, BD, films, affiches publicitaires)
- Construire une progression avec des documents authentiques (sous-module initialement programmé, mais annulé car ne correspondait pas à une demande réelle des enseignants. Remplacé par « Utiliser autrement les manuels chinois »)
- Théâtre et jeux en classe de FLE

Module « civilisation-littérature » :

- L'interculturel
- Enseigner la littérature en classe de FLE
- Culture générale (module intégré à la demande des enseignants en formation)

Module « perfectionnement des savoirs » :

- Perfectionnement en langue française et connaissances sur le français
- Actualisation des connaissances générales sur la France

Module « FOS » : (initialement programmé mais annulé car il n'existe pas de demande réelle pour cette formation)

- Méthodologie du FOS
- Définir les actes de parole liés à la spécialité
- Construire un cours de FOS

Module « Techniques de classe » :





- Enseigner le FLE aux grands groupes
- Observer des classes de FLE

Annexe H : Page d'auto-évaluation du carnet de route des enseignants en formation

Source : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie, document de travail.





Renvoi dans le mémoire : page 103

ENSEIGNER LE VOCABULAIRE AUTREMENT

Objectifs	Stagiaire				Observations	Formateur
						
Je peux expliquer des mots nouveaux dans un texte (écrit ou oral) sans recours systématique à la traduction ou au dictionnaire (en utilisant : la formation des mots, la dérivation, les familles de mots, l'étymologie).						
Je peux habituer les apprenants à faire des hypothèses sur le sens des mots nouveaux dans un texte (écrit ou oral), grâce à l'observation du contexte, des champs lexicaux et des phénomènes de reprise.						
Je peux définir les objectifs lexicaux d'un cours pour des apprenants des niveaux A1 à B1 du Cadre Européen Commun de Référence.						
Je peux choisir et utiliser des documents authentiques pour animer un cours axé sur le vocabulaire.						
Je peux créer des situations de communication (orales ou écrites) permettant le réemploi du vocabulaire correspondant à mes objectifs.						
Je peux analyser les manuels disponibles et les utiliser en les adaptant à mes objectifs lexicaux.						
Mes observations :						

Annexe I : Page d'évaluation des sous-modules dans le carnet de route des enseignants en formation

Source : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie, document de travail.
Renvoi dans le mémoire : page 103

Sous-module « Enseigner le vocabulaire autrement »		Appréciations			
					
Les objectifs du sous-module ont été clairement présentés.					
Les objectifs présentés ont été atteints.					
La démarche d'ensemble était adaptée.					
Les supports utilisés étaient adaptés.					
L'intervention du formateur vous a paru bien organisée.					
Le formateur a facilité les échanges au sein du groupe.					
Vous avez eu l'occasion de prendre la parole.					
Vous avez eu réponse à vos questions.					
Le formateur a stimulé votre motivation.					
Ce que vous avez appris est réutilisable dans votre travail.					
<u>Commentaires</u> :					
<u>Points forts</u> du sous-module :		<u>Points faibles</u> du sous-module :			
De nouveaux besoins sont-ils nés ? Si oui, lesquels ?					

Annexe J : Profil professionnel des formateurs du PFFC

Source : Ambassade de France en Chine, Service de Coopération pour le Français, la Jeunesse et la Francophonie, document de travail.

Renvoi dans le mémoire : page 104

NB : Nous utilisons ici les dénominations de Master 1 et Master 2 bien que certaines personnes aient obtenu leur diplôme alors que le système LMD n'était pas encore en place. Les numéros en bleu signifient que les formateurs ne font plus partie de la formation (retour définitif en France ou autre activité professionnelle).

Nom	Diplôme FLE ou assimilé et année d'obtention	Expérience totale d'E/A du FLE	Expérience en France	Expérience à l'étranger (hors Chine)	Expérience en Chine (hors privé)	Expérience de la formation de formateurs
AFP						
1	Master 1 (1999)	8 ans	6 mois	0	0	non
2	Master 2 (2004)	10 ans	1 an	1 an	3 ans	oui
3	Master 1 (2003)	7 ans	0	3 ans ½	0	non
4	Master 2 (2004)	7 ans	2 ans ½	1 an ½	0	oui
5	Master 2 (2005)	5 ans	2 ans ½	0	0	non
6	Master 2 (2004)	3 ans	0	2 ans ½	0	non
7	Master 2 (en cours)	3 ans	3 mois	1 mois	0	non
8	Master 1 (2000)	8 ans	2 ans	0	0	oui
9	Master 1 (2003)	8 ans	1 an	0	2 ans	non
10	Master 1 (2003)	11 ans ³²⁶	4 ans	4 ans	1 an	non
11	Master 2 (2006)	2 ans	1 an	1 an	0	non
12	Master 2 (en cours)	4 ans ³²⁷	2 ans	2 ans	0	non
13	Master 1 (2002)	8 ans ³²⁸	3 ans	5 ans	0	oui
14	Master 2 (2006)	3 ans ½	0	3 ans ½	0	oui
15	Master 1 (2004)	3 ans	0	2 ans	0	non
16	Master 1 (2006)	3 ans	0	0	0	non
AFC						
17	Master 2 (2005)	6 ans	0	2 mois	4 ans	non
18	DAEFLE (2003)	3 ans ½	1 an	8 mois	0	non
19	Doctorat (en cours)	2 ans	0	0	0	non
20	Master 2 (2003)	28 ans	12 ans	10 ans	6 ans	oui
21	Master 2 (2006)	4 ans	6 mois	1 an	0	non
AFW						
22	Master 1 (2005)	5 ans	3 ans	1 an ½	0	oui
23	Master 1 (1995)	12 ans	5 ans	3 ans ½	2 ans ½	oui
AFS						
24	Doctorat (en cours)	9 ans ³²⁹	2	7	0	oui
25	Master 2	7 ans	3 mois	1 mois	3	oui

³²⁶ Dont une année d'enseignement d'une discipline non linguistique (économie) en français.

³²⁷ Dont une année d'expérience en milieu scolaire français (éducateur scolaire).

³²⁸ Dont 3 ans de cours de soutien en anglais et français dans un lycée.

³²⁹ Plusieurs emplois en coopération décentralisée et traduction à l'étranger. Non comptabilisés ici.

Annexe K : Profil comparé des disciplines d'intervention

Source : Galisson et Puren (1999 : 82)

Renvoi dans le mémoire : page 123

Profil comparé des disciplines d'intervention				LA	DL	DLC
Caractéristiques primaires	Discipline	praxéologique	n'a pas pour finalité la théorie, mais l'action : optimisation du processus de transmission des connaissances relatives à l'éducation aux langues (et aux cultures)	+	+	+
		hétéronome	parce qu' <i>applicacionniste</i> (se réclame des disciplines – théorétiques- de référence, qui infléchissent sa problématique et sa théorie)	+	+	
		autonome	parce que <i>conceptualiste</i> (réfuse toute allégeance à des disciplines de référence, élabore elle-même sa problématique et sa théorie)			+
	Information (origine des sources)	convergente	<i>fléchée</i> a priori sur les disciplines de référence : 2 (linguistique et psychologie) X (=un grand nombre, cf. le génotype)	+	+	
		divergente	<i>non fléchée</i> , a priori ouverte			+
Caractéristiques secondaires	Problématisation (problème posé et questions afférentes)	centrifuge	le problème à résoudre est placé <i>hors</i> de la discipline (il est induit par une <i>théorie construite</i> , déjà là)	+	+	
		centripète	le problème à résoudre est posé <i>dans</i> la discipline (il est induit de l'observation du terrain : <i>théorie à construire</i>)			+
	Théorisation	externe	<i>théorie</i> déjà là, <i>construite</i> à l'extérieur de la discipline et importée : application	+	+	
		interne	<i>théorie à construire</i> dans la discipline, après avoir observé l'objet d'étude et problématisé : conceptualisation			+
		par disjonction	théorie et application de la théorie sont séparées et prises en charge par des <i>acteurs différents</i>	+	+	
		par conjonction	théorie et exploitation de la théorie sont traitées de concert et prises en charge par les <i>mêmes acteurs</i>			+
	Production (de la théorie)	par mise en oeuvre	du principe <i>centralisateur</i> de <i>supsidiarité</i> (la théorie est produite au niveau censé être le plus élevé, pas au niveau où se pose le problème)	+	+	
			du principe <i>décentralisateur</i> de <i>supsidiarité</i> et de <i>collégialité</i> (la théorie est produite au niveau où se pose le problème, de concert avec les acteurs intéressés)			+

Annexe L : Progression pour une formation complexe

Source : Puren (2001 : 42-59)

Renvoi dans le mémoire : page 168

3. NIVEAU METADIDACTIQUE

« Didactologie »

- analyse du fonctionnement du champ didactique en relation avec son contexte institutionnel et social
- problèmes de politique linguistique
- élaboration de cursus
- évolution historique de la didactique
- analyses et propositions concernant :
 - l'épistémologie de la discipline
 - l'idéologie en didactique
 - la déontologie en didactique

2. NIVEAU METAMETHODOLOGIQUE

« Didactique »

- évolution historique des principales méthodologies
- comparaison/évaluation de méthodologies différentes
- analyse des relations entre une/des méthodologie(s) et les autres éléments du champ didactique :

1. NIVEAU METHODOLOGIQUE

« Méthodologie »

élaboration/développement/opérationnalisation/mise en pratique sur le terrain d'une méthodologie déterminée

Annexe M : Principales oppositions méthodologiques

Source : Puren et alii (1998 : 81)
Renvoi dans le mémoire : page 179

METHODE	PRINCIPE	METHODE	PRINCIPE
<i>transmissive</i>	L'enseignant considère principalement l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	<i>active</i>	L'enseignant considère principalement l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, construction que son enseignement peut faciliter ; il lui demande surtout de participer.
<i>indirecte</i>	La langue maternelle des élèves est un moyen privilégié de travail en langue étrangère : on a systématiquement recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme exercice.	<i>directe</i>	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen (la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère).
<i>analytique</i>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des mots à la phrase, des phrases aux textes, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans les productions orales ou écrites.	<i>synthétique</i>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ; par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules « toutes faites » à la maîtrise de leurs composantes isolées.
<i>déductive</i>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants « des règles aux exemples », en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités et aux règles déjà connues.	<i>inductive</i>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants « des exemples aux règles », en s'appuyant sur leur capacité à relier intuitivement des exemples donnés aux régularités et règles jusqu'alors inconnues.
<i>applicatrice</i>	La production langagière se fait par production langagière raisonnée sur la base de régularités et règles que l'on se représente consciemment.	<i>imitative</i>	La production langagière se fait par reproduction immédiate de modèles donnés.
<i>écrite</i>	L'enseignant privilégie la compréhension et l'expression écrites.	<i>orale</i>	L'enseignant privilégie la compréhension et l'expression orales.

Annexe N : Tableau comparatif des grandes méthodologies du FLE

Renvoi dans le mémoire : page 181

Méthodologie	Dates	Contexte historique et/ou social	Théorie linguistique/concept clé	Théorie psychologique de l'enseignement/apprentissage	Enseignement de la civilisation
Grammaire-traduction	1850-1880	<ul style="list-style-type: none"> - La France développe son empire colonial - Révolution industrielle - Besoin de scolariser des enfants qui ne parlent que des dialectes 	Pas vraiment de théorie linguistique mais référence à une norme qui est celle de la grammaire traditionnelle (fonctionne selon un ensemble de règles et exceptions) et modèle de l'enseignement du latin	Aucune	Culture cultivée (littérature, arts et histoire)
Directe	1880-1960	La France poursuit son ouverture sur le monde extérieur donc il y a des besoins de communication pour favoriser les échanges politiques, économiques...	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de vraiment de théorie linguistique mais référence à la grammaire traditionnelle - Naissance de l'API et phonétique articulatoire 	Associationnisme	<ul style="list-style-type: none"> - Culture anthropologique dans le niveau débutant - Culture cultivée niveau intermédiaire / avancé
Audio-orale (États-Unis)	1950-1970	- Deuxième guerre mondiale (ASTP pour les soldats américains partant au front et ayant besoin d'apprendre une langue dont la MAO s'inspire)	Structuralisme distributionnel (Bloomfield)	Béhaviorisme (Skinner)	Aucun
Structuro-Globale Audio-Visuelle (France)	1955-1975	<ul style="list-style-type: none"> - La présence française est contestée dans les colonies donc la langue et la culture françaises sont en péril = volonté de redonner une image positive de la France - L'anglais devient une langue de communication internationale = menace pour le français - Arrivée de réfugiés politiques hongrois qui fuient le régime communiste 	<ul style="list-style-type: none"> - Français fondamental (Gougenheim / Rivenc) - Théorie verbo-tonale et structuro-globalisme (Guberina et Rivenc) 	Gestalt / béhaviorisme non assumé	Apprentissage par projection dans les personnages puis imprégnation automatique des éléments culturels
Fonctionnelle-notionnelle (Angleterre) Communicative (France)	1970-1985	<ul style="list-style-type: none"> - Marché commun - Mobilité des populations dans une optique de travail - Volonté d'adapter les langues aux différents publics 	<ul style="list-style-type: none"> - Linguistique de l'énonciation - Sociolinguistique - Pragmatique - Compétence de communication 	Cognitivism	Interculturel = compétence interculturelle
Éclectique	1985...	<ul style="list-style-type: none"> - Mobilité des professionnels et étudiants en Europe - Nécessité de parler plusieurs dans le monde du travail d'aujourd'hui 	<ul style="list-style-type: none"> - Syncrétisme (conceptualisation grammaticale, grammaire des textes, exercices structuraux...) - Compétence à communiquer langagièrement 	Co-action	Co-culturel

Annexe O : Grille d'analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années dans l'enseignement supérieur

Renvoi dans le mémoire : page 241

Les objectifs :

1. De quel type sont les objectifs généraux de l'apprentissage du français pour les quatre années d'apprentissage du français (linguistique, culturel, formatif) ? linguistiques et formatifs.
2. Quel est le sens concret de ces objectifs ? Les connaissances purement linguistiques (grammaire, lexicale et phonétique) doivent permettre « d'appliquer » la langue en situation de communication ; l'objectif formatif est axé sur les savoir-apprendre pour être autonome et poursuivre un enseignement non linguistique en français. Il existe un autre objectif de type formatif centré sur le développement moral de l'apprenant, le but étant de former « des talents favorables à l'édification du socialisme moderne » (p. 7). Cet objectif n'est pas énoncé dans les objectifs généraux, mais dans les comportements qui doivent être adoptés par l'enseignant.
3. Un objectif semble-t-il plus important qu'un autre ? Oui, l'accent est mis sur les connaissances linguistiques de base (grammaire, lexicale, phonétique).

La communication :

4. Quelle est la conception de la communication adoptée par les concepteurs des programmes ? La langue est désignée comme une pratique sociale qui reflète la culture. Elle est donc considérée comme un phénomène « compliqué » (p. 194). La langue est également pensée comme un outil de communication. Toutefois, les concepteurs ont du mal à avoir une conception de la langue comme un tout unifié : ils séparent constamment connaissances linguistiques et compétence de communication, les premières devant permettre l'application de la dernière (vision mécaniste de la communication).
5. Cette conception fait-elle référence à un courant méthodologique particulier ? Il existe visiblement une référence à l'approche communicative, mais qui semble très mal s'accorder avec les objectifs (principalement quantitatifs) à atteindre.
6. Par quelles activités l'apprenant est-il supposé parvenir à communiquer ? Des activités sont prévues pour l'acquisition des quatre compétences. Il s'agit plutôt de réaliser des performances (lecture rapide d'un texte ; moins de 30% d'erreurs en production orales, etc.) que d'acquérir une véritable compétence de communication dont les composantes socioculturelle et discursive seraient véritablement prises en compte.
7. Par quelles stratégies d'enseignement le professeur est-il supposé aider les apprenants à acquérir la compétence de communication ? Il doit parler le plus souvent possible en français, prendre en compte les spécificités du public chinois, motiver ses apprenants en créant des situations authentiques de communication, utiliser les nouvelles technologies, proposer des activités extra-scolaires en français.
8. Fait-on référence aux modes de communication non verbale et paraverbale pour faciliter les apprentissages ? Non.

Apprendre à apprendre :

9. Existe-t-il dans les programmes une prise en compte de la logique d'apprentissage (apprendre à apprendre) ? Oui, il s'agit même d'un des objectifs principaux. Étrangement, aucune véritable stratégie n'est préconisée. Il est plutôt du ressort de l'apprenant de gérer cet apprentissage en organisant son emploi du temps et en consultant les ouvrages de référence seul.
10. Si oui, quelles sont les stratégies conseillées à l'enseignant pour prendre en compte l'apprentissage ? Il doit connaître la linguistique et la didactique pour adapter son enseignement au contexte chinois (p. 7), mais les stratégies d'enseignement ne sont pas clairement énoncées. Ainsi, c'est parce que l'enseignant est un spécialiste de l'enseignement qu'il serait capable d'aider les apprenants à savoir-apprendre.

L'enseignement/apprentissage de la culture :

11. La culture cible fait-elle l'objet d'un enseignement/apprentissage ? Non pas véritablement. L'E/A de la culture est plutôt dilué dans l'E/A de la langue. Pas d'E/A spécifique.

12. Existe-t-il un lien mentionné entre la langue et la culture ? Si oui, lequel ? **La langue est pourtant pensée comme une pratique sociale qui serait le reflet d'une culture.**
13. Quelle conception de la culture est mise en avant (cultivée, quotidienne...) ? **Quotidienne.**
14. Quels sont les objectifs assignés à l'enseignement de la culture ? **Aucun, car il n'y a pas dans le programme de réelle prise en compte de l'E/A de la culture.**
15. Les contenus culturels à enseigner sont-ils indiqués ? Si oui, est-ce de manière indicative ou de manière impérative ? **Non.**
16. Quelle est la nature de ces contenus ? **Sans objet.**
17. Quels sont les types de supports assignés à ces contenus ? **On accède à la culture par les thèmes des leçons répertoriés (sujets de la vie quotidienne et valeurs sociales).**
18. Quelle est la nature de la démarche proposée pour l'enseignement/apprentissage de la culture (culturelle, interculturelle...) ? **Bien qu'il n'y ait aucun objectif assigné à l'E/A de la culture, les concepteurs préconisent d'aborder les faits culturels dans une perspective interculturelle (p. 7).**

Langue maternelle et langue cible :

19. Des mentions sont-elles faites au rôle de l'utilisation de la langue maternelle en classe ? **Oui (p. 7).**
20. Si oui, quel est le rôle de la langue maternelle (langue de travail pour les consignes ou en classe, analyse contrastive, pour la réflexion grammaticale...) ? **La langue maternelle sert de point de référence pour comprendre la langue étrangère et non l'inverse.**
21. La traduction fait-elle partie des programmes ? Si oui, à quel niveau de l'apprentissage ? **Non, pas à ce niveau.**

Les compétences orales :

22. Est-ce qu'un apprentissage de la production orale et de la compréhension orale est prévu ? **Oui.**
23. L'acquisition des compétences passives et productives est-elle équilibrée ? **Oui.**
24. Quels sont les objectifs assignés à la compréhension orale ? Quelles sont les compétences à atteindre pour chaque niveau ? **Pour la 1^{ère} année, l'apprenant doit être capable de comprendre des documents audio dont la vitesse est de 120 mots/minute et d'une durée de 2 à 3 minutes. Il doit aussi être capable de comprendre et de s'exprimer dans une conversation simple de la vie quotidienne dont 70% du contenu doit être correct (n'est-ce pas là de la production orale ?). Les compétences à acquérir ne sont pas clairement définies si ce n'est en termes quantitatifs. Pour la 2^{ème} année, les objectifs sont les mêmes sauf que le nombre de mots/minute est plus élevé (150 mots/minute) et la durée d'écoute plus longue (3 à 4 minutes). L'apprenant doit être capable de comprendre et de s'exprimer dans une conversation portant sur la société en général à une vitesse de 150 mots/minute. Les compétences à acquérir ne sont pas clairement définies si ce n'est en termes quantitatifs.**
25. Quels sont les objectifs assignés à la production orale ? Quels sont les savoir-faire à atteindre pour chaque niveau ? **En 1^{ère} année, l'apprenant doit être capable de « maîtriser les règles de prononciation afin de lire couramment à haute voix » (p. 3), de répondre à des questions sur un sujet déjà étudié en classe et pour lequel il ne commettra pas plus de 30% d'erreurs grammaticales, de produire un exposé de trois minutes sur un sujet étudié en classe dont la vitesse est de 60 à 70 mots/minutes et sans faire trop d'erreurs grammaticales. En 2^{ème} année, les mêmes objectifs sont à atteindre sauf que la barre est placée un peu plus haut et que l'apprenant doit être capable de s'exprimer sur des sujets de la vie quotidienne. Les documents de type narratifs sont mis en avant.**
26. Les contenus et les supports sont-ils précisés pour la production orale et la compréhension orale ? Quelle est leur nature ? **Pas précisément. On sait simplement qu'il s'agit de documents portant sur la vie quotidienne.**
27. Une démarche est-elle proposée pour ces deux compétences ? **Quelques indications sont fournies dans l'annexe 5. Pour la compréhension orale, les discours peuvent être compris grâce aux aspects phonétiques et prosodiques, aux marqueurs du discours, aux mots-clés, aux idées principales, aux paramètres de la situation (Où ? Quand ? Qui ? Etc.). Pour la production orale, les aspects phonétiques et prosodiques, la maîtrise du discours narratif, la cohérence du discours, la capacité à interagir et à s'autocorriger font partie de la démarche d'ensemble.**
28. Quelles sont les activités préconisées pour maîtriser les compétences orales ? **Aucune activité de cours précise.**
29. La phonétique fait-elle partie des programmes ? Si oui, à quel courant appartient la conception de la phonétique (articulatoire, descriptive...) et quelle est la méthode retenue pour

l'enseignement (verbo-tonale, corrective,...)? Un apprentissage de la phonétique est prévu (phonétique, prosodie et phonologie). Le courant de référence semble être la phonétique articulatoire et la méthode employée, bien que non décrite, se rapproche probablement d'une méthode de discrimination des phonèmes.

30. Fait-on référence aux niveaux et registres de la langue ? Oui (niveaux).

Les compétences écrites :

31. Est-ce qu'un apprentissage de la production écrite et de la compréhension écrite est prévu ? Oui.

32. L'acquisition des compétences passives et productives est-elle équilibrée ? Oui.

33. Quels sont les objectifs assignés à la compréhension écrite ? Quelles sont les compétences à atteindre pour chaque niveau ? En 1^{ère} année, l'apprenant doit être capable de comprendre « des textes du même niveau que ceux proposés dans les manuels », lire à une vitesse de 30 mots/minutes et 70% du contenu doit être compris (p. 4). En 2^{ème} année, l'apprenant doit être capable de lire des textes du type « lecture facile » à « l'aide d'un dictionnaire ». Sa vitesse est de 80 mots/minute et il doit être capable de comprendre 70% du contenu (p. 4). Dans les deux cas, mis à part des indicateurs quantitatifs, les compétences à acquérir par l'apprenant ne sont pas clairement déterminées.

34. Quels sont les objectifs assignés à la production écrite ? Quels sont les savoir-faire à atteindre pour chaque niveau ? En 1^{ère} année, la première exigence est d'écrire proprement, ce qui n'est pas un objectif linguistique en soi. La seconde exigence est de faire « en 20 minutes une dictée de 100 mots environ » qui ne comporte pas plus de 10 erreurs grammaticales (p. 4). Enfin, l'apprenant devra être capable d'écrire en 20 minutes un texte de 100 mots à partir d'images. Les critères d'évaluation sont la cohérence du texte et l'absence d'erreurs grammaticales. En 2^{ème} année, la dictée reste préconisée (25 minutes pour 200 mots environ) et les modalités de réalisation sont également données. Le second exercice est celui du résumé, à savoir qu'un apprenant peut être capable de produire un résumé de 100 mots à partir d'un texte de 300 à 400 mots. Il doit également pouvoir écrire un texte d'environ 150 mots à partir d'images. Les critères d'évaluation sont la cohérence, l'absence d'erreurs grammaticales et la capacité à utiliser des phrases composées.

35. Les contenus et les supports sont-ils précisés pour la production écrite et la compréhension écrite ? Quelle est leur nature ? En 1^{ère} année, pour la compréhension écrite, il s'agit de documents fabriqués semblables à ceux des manuels de français. En 2^{ème} année, pour la compréhension écrite, il s'agit de documents du type *lecture facile*. En 1^{ère} et 2^{ème} années, en dehors de la dictée, les apprenants doivent produire de courts textes à partir d'images.

36. Une démarche est-elle proposée pour ces deux compétences ? En dehors des objectifs, la démarche pour aborder les documents écrits préconise d'utiliser des documents authentiques. Les apprenants doivent être capables de saisir les mots-clés, la structure des phrases, de faire des hypothèses à partir du paratexte, de repérer la cohérence des discours grâce aux marqueurs et enfin d'utiliser des ouvrages de référence (dictionnaires). Pour la production écrite, plusieurs types de productions sont préconisées : résumé, article, lettre et prise de notes. Les productions doivent posséder une cohésion et une cohérence internes. La structure des phrases et l'orthographe doivent être maîtrisées.

37. Quelles sont les activités préconisées pour maîtriser les compétences écrites ? Aucune activité de cours précise.

38. Fait-on référence à une typologie particulière des textes écrits ? Pas de référence explicite.

La grammaire :

39. Quels sont les objectifs assignés à l'apprentissage de la grammaire ? Apprentissage de la morphologie et de la syntaxe.

40. Quelle est la description grammaticale adoptée (traditionnelle, structurale, grammaire des textes...) ? Fait-on référence à une théorie linguistique/didactique de la grammaire particulière ? Référence à la grammaire normative. Pas de référence explicite à une théorie linguistique.

41. Quels sont les critères de sélection et de progression utilisés dans les programmes ? La progression n'est pas établie (liste des contenus sans pour autant qu'il y ait organisation).

42. Quels sont les critères de sélection et de progression conseillés aux enseignants ? Les concepteurs précisent qu'il revient à l'enseignant de choisir une progression sans donner plus d'indications.

43. Quels sont les contenus et supports préconisés pour l'apprentissage de la grammaire ? Toutes les catégories grammaticales traditionnelles et les fonctions.

44. Quels sont les savoir-faire développés ? **Aucun, il s'agit de connaissances linguistiques.**
45. Quelle place (en terme de volume) occupe la grammaire par rapport aux autres compétences/domaines ? **Visiblement importante (13 pages du programme).**

Le lexique :

46. Quels sont les objectifs assignés à l'apprentissage du lexique ? **Maîtriser au moins 2 600 mots (sur 3 800) à l'issue des deux années d'apprentissage.**
47. Quels sont les critères de sélection et de progression utilisés dans les programmes ? **Les mêmes principes utilisés que dans la sélection du Français Fondamental 1^{er} et 2nd degrés (fréquence, disponibilité et empirisme rationnel). La longue expérience des enseignants de français. Le recours à des sources très diverses. Enquêtes et tests.**
48. Le lexique est-il donné ? Si oui, quel est le regroupement proposé (thématique, par actes de parole...) ? **Oui, une liste de 3 800 mots est fournie. Ces mots sont classés par ordre alphabétique.**
49. Fait-on référence à une méthodologie particulière pour l'enseignement du lexique ? **Non, mais il est clair que la référence est le FF1 et FF2, donc la méthodologie SGAV.**
50. Quels sont les outils (dictionnaires, encyclopédies...) et supports préconisés pour l'apprentissage du lexique ? **Pas d'outils particuliers.**
51. Quelle place (en terme de volume) occupe le lexique par rapport aux autres compétences/domaines ? **133 pages sur 200 ! L'importance accordée aux mots relève probablement de la conception même de la langue maternelle. Il est possible d'émettre l'hypothèse que cette tendance à la focalisation sur le mot provient probablement de l'importance du mot dans la culture chinoise elle-même. Les idéogrammes sont partout dans la vie quotidienne chinoise : en général, un caractère représente une idée et donc un mot (même s'il faut parfois deux idéogrammes pour faire un mot). Les idéogrammes sont la mesure de toute chose. Ne pas déchiffrer un idéogramme c'est se priver de l'accès au sens.**

La littérature :

52. Un enseignement de la littérature est-il prévu ? **Non.**
53. Si oui, quels sont les objectifs, les contenus et les supports préconisés ?
54. Les concepteurs laissent-ils une place à la découverte d'auteurs francophones ?

L'évaluation :

55. Existe-t-il une rubrique dédiée à l'évaluation ? **Oui.**
56. Quel type d'évaluation est préconisé (diagnostique, formative, sommative) ? **Sommative.**
57. Comment se matérialise la notation/évaluation ? **La notation est exprimée en pourcentage par rapport à la totalité des épreuves. Les modalités et objectifs à atteindre sont donnés mais cela reste très vague (principalement pour les objectifs).**
58. Quels sont les savoirs et compétences évalués ? **Au niveau des savoirs, on évalue la grammaire, le lexique, la phonétique et l'orthographe (50% de la note finale). Les compétences évaluées sont les quatre compétences conçues comme des application des savoirs (50% de la note finale).**
59. De quelle nature sont les épreuves ? **Les connaissances linguistiques sont évaluées au travers d'exercices relativement classiques (exercices à trous, dictée). Plus curieux, pour l'évaluation du lexique, la traduction est utilisée alors qu'elle n'apparaît pas dans la démarche d'ensemble. Les quatre compétences sont évaluées à travers des activités relativement classiques (par exemple écouter un texte et répondre à des questions).**
60. Fait-on référence à l'auto-évaluation ? **Non.**

Méthodes et méthodologies :

61. Les concepteurs se réclament-ils explicitement d'une méthodologie constituée ? Si oui, laquelle ? **Non.**
62. Si aucune filiation avec une méthodologie constituée n'est revendiquée, les concepteurs se réclament-ils de l'éclectisme ? **Oui.**
63. Si oui, quelles sont les différentes influences méthodologiques présentes dans le programme ? Existe-t-il une cohérence entre ces influences méthodologiques ? **La méthodologie traditionnelle pour l'E/A de la grammaire, la méthodologie SGAV pour l'E/A du lexique, l'approche communicative pour les conceptions de la langue et de l'E/A (dans une moindre mesure la méthodologie directe et la méthodologie active pour la délimitation des thèmes). Il ne semble pas y**

avoir de cohérence, mais plutôt une juxtaposition de différentes strates méthodologiques d'où une impression, parfois, de fouillis voire de contradiction.

64. Quelle est la nature des tâches suggérées ou conseillées aux enseignants ? Sont-elles équilibrées ? Difficile de répondre à cette question. L'enseignant semble être perçu comme un spécialiste (celui qui connaît la linguistique et la didactique), mais aussi comme un guide (celui qui forme les élites intellectuelles du pays).

65. Les tâches sont-elles plutôt axées sur le savoir, le savoir-faire, le savoir-apprendre ou les trois ? Si les concepteurs mettent en avant les trois, nous pensons que les savoirs priment sur le reste, car les connaissances linguistiques constituent la base de l'E/A (base qui permettra d'appliquer la langue et d'actualiser les quatre compétences). Quant au savoir-apprendre, aucun objectif n'est préconisé.

**Annexe P : Structure du Programme d'enseignement du français LV1 pour
les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années dans l'enseignement supérieur**

Source : Ministère chinois de l'Éducation Nationale (1988)

Renvoi dans le mémoire : page 242

Première partie : Descriptif général (pages 1 à 8)

- I. Le public concerné
- II. Objectifs
- III. Plan horaire
- IV. Contenus d'enseignement
 1. Phonétique
 2. Grammaire
 3. Lexique
- V. Exigences d'enseignement
 1. Compétence auditive
 2. Compétence orale
 3. Compétence de lecture
 4. Compétence écrite
- VI. Principes d'enseignement
 1. Entraînement sur les savoir-faire de base linguistiques
 2. Formation à la compétence communicative
 3. Régler correctement les relations entre écouter, parler, lire et écrire
 4. Régler correctement la relation entre l'enseignement et l'apprentissage
 5. Facteurs sociaux et culturels
 6. Enseignement en français
 7. Profiter pleinement des moyens modernes d'enseignement
 8. Développer activement les activités extrascolaires
- VII. Tests

Deuxième partie : Annexes (pages 9 à 191)

Note sur les annexes (page 9)

Annexe 1 : Phonétique (pages 10 à 11)

Annexe 2 : Grammaire (pages 11 à 23)

Annexe 3 : Lexique (pages 24 à 158)

Annexe 4 : Actes et notions (pages 159 à 176)

Annexe 5 : Compétences (pages 177 à 183)

Annexe 6 : Thèmes (pages 184 à 186)

Annexe 7 : Tests (pages 187 à 191)

Troisième partie : Note de révision (pages 192 à 200)

- I. Procédure et fondements de la révision
 1. Création de l'équipe de révision du programme
 2. Étapes principales de la révision
- II. Caractéristiques
- III. Note sur les différentes normes du programme
 1. Définition des normes sur la quantité de vocabulaire
 2. Définition des normes sur la compréhension orale
 3. Définition des normes sur l'expression orale
 4. Définition des normes sur la lecture
 5. Définition des normes sur l'expression écrite

Annexe Q : Objectifs à atteindre pour les quatre compétences en 1^{ère} et 2^{ème} années d'apprentissage du français à l'université

Source : Ministère chinois de l'Éducation Nationale (1988 : 3-5)

Renvoi dans le mémoire : page 254

✓ **Compétence auditive**

- 1^{ère} année : l'apprenant doit être capable de réaliser deux performances. La première est de comprendre des documents audio dont la vitesse est de 120 mots/minute et d'une durée de 2 à 3 minutes. La seconde performance est de comprendre et s'exprimer dans une conversation simple de la vie quotidienne dont 70% du contenu doit être correct. Tout se passe comme si la compétence auditive empiétait déjà sur la compétence orale. Aucune place n'est faite à l'acquisition de savoir-faire et aux stratégies discursives de compréhension des documents oraux.
- 2^{ème} année : les objectifs sont les mêmes sauf que le nombre de mots/minute est plus élevé (150 mots/minute) et la durée d'écoute plus longue (3 à 4 minutes). L'apprenant doit être capable de comprendre et de s'exprimer dans une conversation portant sur la société en général à une vitesse de 150 mots/minute. Là encore, la compétence auditive empiète sur la compétence orale. Aucune place n'est faite à l'acquisition de savoir-faire et aux stratégies discursives de compréhension des documents oraux.

✓ **Compétence orale**

- 1^{ère} année : L'apprenant doit être capable de réaliser trois performances au terme de la première année d'apprentissage du français. Tout d'abord, il doit « maîtriser les règles de prononciation afin de lire couramment à haute voix » (MCEN, 1988 : 3). Cette performance vise donc un activité qui n'est jamais réalisée³³⁰ dans une situation réelle, car la lecture est par définition un acte solitaire et silencieux (même si nous ne sommes jamais vraiment seul lorsque nous lisons puisque la subjectivité de l'auteur interfère en quelque sorte avec celle du lecteur). La seconde performance est de pouvoir répondre à des questions sur un sujet étudié en classe (et après préparation). Le critère de réussite est quantitatif et linguistique puisque les concepteurs affirment que « les erreurs sur la structure des phrases, la personne, le genre, le nombre et la conjugaison, représentent moins de 30% de toutes les réponses. » (MCEN, 1988 : 3). Un fois de plus, on ne s'intéresse pas à l'adéquation de la production de l'apprenant par rapport au travail demandé, mais plutôt aux savoirs. Enfin, l'apprenant de 1^{ère} année devra être capable de faire « un exposé continu de 3 minutes sur un sujet abordé en classe » (MCEN, 1988 : 3) et après une préparation. Sa vitesse de discours est de 60 à 70 mots/minute (soit 8 à 9 phrases). Ses phrases doivent être simples et sans trop « d'erreurs grammaticales » (MCEN, 1988 : 3). En lisant ces exigences d'enseignement, on s'aperçoit que le contexte socioculturel et les stratégies discursives sont définitivement évacués et que ce sont les connaissances linguistiques qui demeurent le critère ultime de réussite.
- 2^{ème} année : Les mêmes performances sont reprises, mais les concepteurs ont toutefois placé la barre plus haut. La première performance est quasiment identique à celle de la 1^{ère} année mis à part que l'apprenant doit avoir une prononciation et une intonation plus naturelles. La seconde performance est de pouvoir parler

³³⁰ Sauf dans le cas très particulier des lectures publiques proposées par exemple dans les médiathèques.

naturellement pendant 15 minutes sur un sujet de la vie quotidienne avec une syntaxe du discours correcte. Enfin, l'apprenant est capable de s'exprimer pendant au moins 5 minutes « sur des sujets généraux de la vie et de la société » à une vitesse de 100 mots/minute (MCEN, 1988 : 4). Les erreurs grammaticales ne doivent pas représenter plus de 30% de la totalité du discours. On note ici une petite différence, à savoir que l'apprenant doit parler de la vie quotidienne et de la société, ce qui tend à « humaniser » le discours.

✓ **Compétence de lecture**

- 1^{ère} année : A ce niveau de l'enseignement, l'apprenant doit être capable de comprendre « des textes du même niveau que ceux proposés dans les manuels » et lire à une vitesse de 30 mots/minutes (MCEN, 1988 : 4), ce qui est très lent et nous laisse supposer que la lecture s'effectue de manière linéaire. Il doit être capable de comprendre 70% du contenu. Par ailleurs, à partir du deuxième semestre, « la quantité de lecture par semaine [...] ne peut être inférieure à 1 000 mots » (MCEN, 1988 : 4). Le principal est donc de lire une quantité de mots (et non des textes variés correspondant à une typologie des discours écrits : texte narratif, texte descriptif, texte argumentatif, etc.). On comprend donc que les textes ne sont pas envisagés comme des entités faisant sens grâce à une cohérence et une cohésion internes mais sont plutôt conçus comme une suite de mots.
- 2^{ème} année : L'apprenant doit être capable de lire des textes du type *lecture facile* à « l'aide d'un dictionnaire » (MCEN, 1988 : 4). Sa vitesse de lecture est de 80 mots/minute et il doit être capable de comprendre 70% du contenu. Par ailleurs, l'apprenant doit maîtriser les techniques de lecture, car il « peut comprendre dans l'ensemble le texte et les paragraphes moyennant la formation des mots, le contexte et les mots clés » (MCEN, 1988 : 4). Et enfin, il doit lire 5 000 mots/semestre à partir du deuxième semestre. Si le texte doit être compris grâce aux mots clés et au contexte, il est aussi compris en se référant aux mots et à leur formation (d'où l'utilisation du dictionnaire). L'idée sous-jacente est que l'on comprend un texte si l'on comprend les mots du texte. L'accent est toujours mis sur la quantité, car finalement lire c'est lire des mots et non des textes.

✓ **Compétence écrite**

- 1^{ère} année : La première exigence est d'écrire proprement, ce qui n'est pas un objectif linguistique en soi. La seconde exigence est de faire « en 20 minutes une dictée de 100 mots environ » (MCEN, 1988 : 4). Les concepteurs donnent même les modalités de réalisation de la dictée : faire quatre lectures dont deux d'un trait, dicter selon les groupes rythmiques et une vitesse moyenne pour les autres lectures. Les apprenants ne doivent pas faire plus de 10 erreurs. Enfin, l'apprenant devra être capable d'écrire en 20 minutes un texte de 100 mots à partir d'images. Les critères d'évaluation sont la cohérence du texte et l'absence d'erreurs grammaticales.
- 2^{ème} année : La dictée reste préconisée (25 minutes pour 200 mots environ) et les modalités de réalisation sont également données. Le second exercice est celui du résumé, à savoir qu'un apprenant peut être capable de produire un résumé de 100 mots à partir d'un texte de 300 à 400 mots. Il doit également pouvoir écrire un texte d'environ 150 mots à partir d'images. Les critères d'évaluation sont la cohérence, l'absence d'erreurs grammaticales et la capacité à utiliser des phrases composées.

Annexe R : Normes pour l'acquisition des quatre compétences en 1^{ère} et 2^{ème} années d'apprentissage du français à l'université

Source : Ministère chinois de l'Éducation Nationale (1988 : 195-200)

Renvoi dans le mémoire : page 254

- ✓ **Normes pour la compréhension orale** : l'objectif est de faire acquérir aux apprenants la capacité à écouter des discours débités à « un rythme normal de parole » (MCEN, 1988 : 197)³³¹. La langue est assimilée à un phénomène quantifiable : comprendre un discours oral, c'est comprendre un nombre de mots/minute. L'apprenant n'est donc pas évalué pour ses compétences (qui sont par ailleurs très complexes), mais pour ses performances. Le discours perd toute sa logique discursive à partir du moment où il est conçu comme une suite de mots et non comme un ensemble organisé et cohérent répondant aux besoins d'une situation réelle. Le sens est évacué. La seule petite marque d'authenticité réside dans les deux types de discours qui servent de référence au calcul de la vitesse : les discours journalistiques et les discours politiques. Cependant il s'agit de deux types de discours très particuliers qui nécessitent une maîtrise approfondie de la langue. On se demande donc pourquoi ils servent de référence pour un niveau débutant/intermédiaire.

- ✓ **Normes pour l'expression orale** : les deux aspects fondamentaux de l'expression orale sont, d'après les concepteurs : l'intonation et la « technique de lecture à haute voix » (MCEN, 1988 : 198), soit un phénomène relativement en marge de l'expression orale (bien qu'il soit important, il ne constitue pas l'essentiel de l'expression orale) et une technique de classe. Ces deux aspects sont considérés comme étant la base de l'expression orale. L'accent n'est pas mis sur la production d'un discours, mais sur un ensemble de phrases, ce qui correspond à la conception de langue évoquée plus haut (une langue atomisée parce que compliquée)³³². S'exprimer oralement c'est donc seulement produire une suite de phrases dans un temps donné (absence

³³¹ Les concepteurs prennent comme référence le nombre de mots débité par minute et par type de discours types :

- actualités à la radio : 180 à 190 mots
- discours télévisés d'hommes politiques ou conférences : 140 à 150 mots
- dans le manuel *InterCodes* : 150 à 160 mots

Les résultats des tests nationaux (1984 et 1985) ont permis de montrer que pour un document sonore comportant 122 mots/minute, les apprenants de 1^{ère} année sont capables d'en saisir 60% et pour un document sonore de 150 mots/minutes, les apprenants de 2^{ème} année sont capables d'en saisir 70%. Ainsi, le programme fixe à 120 et 150 le nombre de mots/minute pour la 1^{ère} et la 2^{ème} année. 70% du contenu doit être compris.

³³² Les concepteurs précisent que les erreurs fréquentes des apprenants chinois relevées au travers des tests nationaux de 1984 et 1985, concernent principalement l'emploi des pronoms sujets (confusion il/elle pour 1/3 des apprenants), des temps et des accords (majorité des erreurs). Les apprenants ont un niveau dit acceptable quand ils sont « capables de formuler 70% de phrases correctes » (MCEN, 1988 : 198). Par ailleurs, le test national de 1985 a permis de montrer que 60% des apprenants sont capables de parler pendant 4 à 5 minutes (avec 70% de phrases correctes). Les concepteurs insistent donc sur la nécessité d'un entraînement plus intensif.

de logique discursive). Aucune mention n'est faite au contexte social d'utilisation de la langue ou encore aux interactions. Or, parler, c'est rarement parler seul ! Une explication comparative entre locuteur natif et apprenant de français est d'ailleurs donnée :

- un apprenant chinois de 1^{ère} année formule 8 à 9 phrases/minute comprenant une moyenne de 7 à 8 mots (soit 60 à 70 mots/minute) ; un apprenant chinois de 2^{ème} année formule 10 à 12 phrases/minute comprenant une moyenne de 8 à 10 mots (soit 100 à 120 mots/minute) ;
- un locuteur natif formulerait 16 à 18 phrases/minute soit 160 à 180 mots/minutes.

Les compétences discursives, socioculturelles et d'interaction sont donc écartées. Il ne s'agit pas de production orale tenant compte des situations réelles. Ainsi les productions orales des apprenants auront toutes les chances de ne pas ressembler aux productions orales des locuteurs natifs ! De plus, le souci de la performance prime sur la compétence, ce qui est une difficulté pour formuler des dialogues comme des natifs (puisqu'il s'agit visiblement du but de l'expression orale).

- ✓ **Normes pour la lecture** : Il faut souligner que les concepteurs ne parlent pas de compréhension écrite, mais de lecture. Or, la lecture renvoie davantage à une conception scolaire et littéraire de la compréhension écrite ce qui met en avant une certaine tradition éducative. Mais inlassablement, l'accent est mis sur la performance. Toujours d'après les tests nationaux de 1984 et 1985, des données quantitatives sont fournies :
 - les apprenants de 1^{ère} année lisent 20 mots/minute et comprennent 65% du contenu (résultats uniquement basés sur le test de 1985) ;
 - les apprenants de 2^{ème} année lisent environ 60 mots/minute et comprennent environ 66% du contenu.
- ✓ **Normes pour l'expression écrite** : l'orthographe et la présentation des écrits sont considérés comme la base de l'expression écrite. Il s'agit donc d'une part d'un critère morphosyntaxique et d'autre part d'une norme purement scolaire qui servent à délimiter les bases de l'acquisition de l'expression écrite. La dictée est naturellement invoquée comme référence pour tester l'orthographe, mais aussi la compréhension orale, le vocabulaire et la grammaire. Mais la dictée ne semble être qu'un des indicateurs de performances de l'apprenant car ils doivent avant tout être capables de produire de petits textes. Les compétences évaluées sont alors la vitesse, la longueur et la qualité du texte (deux critères quantitatifs pour un seul critère qualitatif bien flou). Les tests nationaux ont permis de montrer que les étudiants sont capables de produire en quantité, mais pas en qualité parce que leur texte « manque de logique » (MCEN, 1988 : 200). La structure des phrases est pauvre et les apprenants confondent différents registres de langage. C'est pourquoi le présent programme s'attache à définir les qualités d'une bonne expression écrite. Cependant, avec une telle focalisation sur la performance et le nombre, on peut se demander si les apprenants seront à même de produire un vrai texte.

Annexe S : Les sources documentaires invoquées pour établir la liste de vocabulaire en 1^{ère} et 2^{ème} années d'apprentissage du français à l'université

Source : Ministère chinois de l'Éducation Nationale (1988 : 196-197)

Renvoi dans le mémoire : page 263

Lexiques :

- 1) Le Français Fondamental (1^{er} et 2nd degrés)
- 2) Dictionnaire du français langue étrangère, niveaux 1 et 2
- 3) Le dictionnaire du vocabulaire essentiel (Les 5 000 mots fondamentaux)
- 4) Lexique des mots usuels français (édition russe)
- 5) Lexique des mots français au minimum (édition russe)

Manuels :

- 1) Voix et image de France
- 2) De Vive Voix (leçons de transition)
- 3) La France en direct (1-3)
- 4) Le français et la vie
- 5) Intercodes
- 6) Le Français (1-4), édition de 1962, Beiwai
- 7) Le Français (1-4), édition de 1980, Beiwai
- 8) Manuel du français (1-4), édition de 1982, Shangwai
- 9) Français fondamental (1-3), édition de 1982, Institut du commerce extérieur de Beijing

Autres documents de travail :

- 1) La France dans votre poche
- 2) Un niveau-seuil
- 3) Sans frontières
- 4) Lexique de mots usuels français (édition de 1981, Beiwai)
- 5) En français
- 6) Lexique de mots usuels français (publié par le Ministère de l'Éducation Nationale en 1979)

Annexe T : Analyse des tests proposés aux étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années d'apprentissage du français à l'université
--

Source : Ministère chinois de l'Éducation Nationale (1988 : 187-191)

Renvoi dans le mémoire : page 279

1^{ère} année d'apprentissage du français LV1 :

En ce qui concerne des connaissances linguistiques, l'évaluation porte sur :

- La phonétique : l'objectif de d'« examiner la capacité de discrimination des phonèmes et la maîtrise des règles alphabétiques, de la prononciation et de l'intonation » (MCEN, 1988 : 187). Les apprenants sont évalués à partir de deux activités (comportant cependant trois parties) : la discrimination des phonèmes et la lecture à voix haute de mots/d'un texte de 100 mots.
- La grammaire : l'objectif est d'« examiner la maîtrise des points grammaticaux fondamentaux » (MCEN, 1988 : 187). Pour ce faire, les apprenants réalisent des exercices à trous et des QCM.
- Le lexique : l'objectif est de vérifier la maîtrise du lexique (MCEN, 1988 : 187). Elle est évaluée par le biais d'un exercice de version de 50 mots.
- Les sujets généraux : Il s'agit ici d'« examiner la maîtrise des connaissances linguistiques générales » (MCEN, 1988 : 187) par le biais d'une dictée de 100 mots.

En ce qui concerne l'évaluation de la faculté d'application de la langue (donc de la compétence de communication), l'évaluation porte sur :

- La compréhension orale : l'objectif de d'« examiner la compétence d'interaction et de compréhension dans la conversation » (MCEN, 1988 : 188) par le biais d'une écoute d'un dialogue et d'un texte oralisé. Dans les deux cas, les apprenants doivent répondre à une série de questions.
- La production orale : l'objectif de d'« examiner la compétence d'expression orale » (MCEN, 1988 : 188). Deux activités sont proposées : tout d'abord répondre à des questions à partir d'une lecture de tableaux ; ensuite, faire une production orale à partir d'une série d'images.
- La compréhension écrite : l'objectif de d'« examiner la vitesse de lecture et la taux de justesse de la compréhension » (MCEN, 1988 : 188). Il s'agit de lire des textes en répondant à des questions.
- La production écrite : L'objectif de d'« examiner la compétence à s'exprimer continuellement à l'écrit » (MCEN, 1988 : 188). La production écrite demandée est de 100 mots et se réalise à partir d'une série d'images.

Ce descriptif appelle quelques commentaires. Tout d'abord, les objectifs d'évaluation ne semblent pas vraiment en être. Si l'on évalue les connaissances linguistiques, par exemple dans le domaine grammatical, il va soi que l'on évalue une certaine maîtrise des points grammaticaux fondamentaux. Toutefois, les objectifs ne donnent pas d'indications précises sur ce que l'on évalue réellement. Ce qui frappe davantage, c'est probablement l'absence d'indicateurs précis concernant l'évaluation des quatre compétences.

Par ailleurs, les activités proposées pour évaluer les connaissances linguistiques sont relativement contestables dans le sens où l'on sait que le QCM, l'exercice à trous, la

lecture à voix haute pour évaluer la phonétique coupe totalement la langue d'une utilisation proche des situations réelles. Un apprenant peut tout à fait être capable de trouver la bonne réponse à un QCM de conjugaison, mais sera-t-il capable d'employer les temps à bon escient dans la vie réelle ?

Soulignons également qu'il semble difficile d'évaluer la vitesse de lecture des apprenants au travers des compréhensions écrites. De plus, pour la compréhension orale, la capacité à interagir n'intervient pas. Pourquoi l'avoir placée ici et non dans la production orale où une place lui revient de droit ?

2^{ème} année d'apprentissage du français LV1 :

En ce qui concerne des connaissances linguistiques, l'évaluation porte sur :

- La phonétique : l'objectif de d'« examiner la prononciation, l'intonation et le degré de fluidité » (MCEN, 1988 : 189) grâce à une lecture à voix haute d'un texte de 120 mots.
- La grammaire : l'objectif et les modalités de passation sont les mêmes qu'en 1^{ère} année.
- Le lexique : l'objectif est d'« examiner la quantité de lexique connu et l'emploi des mots et des groupes de mots fréquents » (MCEN, 1988 : 189). La maîtrise du lexique est évaluée par le biais d'un exercice de discrimination : il s'agit de trouver le sens du mot parmi les quatre sens fournis en chinois. L'évaluation du lexique comporte également une évaluation de l'emploi des mots, mais les modalités précises de cette épreuve ne sont pas données.
- Les sujets généraux : Il s'agit ici d'« examiner la maîtrise des connaissances linguistiques générales et la capacité à s'organiser » (MCEN, 1988 : 189) par le biais d'une dictée de 200 mots et d'un exercice à trous.

En ce qui concerne l'évaluation de la faculté d'application de la langue (donc de la compétence de communication), l'évaluation porte sur :

- La compréhension orale : l'objectif de d'« examiner la compétence d'interaction dans une conversation et la compétence auditive à partir de matériaux narratifs » (MCEN, 1988 : 190). L'évaluation se réalise par le biais d'une écoute d'un dialogue et d'un texte narratif oralisé. Dans les deux cas, les apprenants doivent répondre à une série de questions.
- La production orale : l'objectif de d'« examiner la compétence d'expression orale et celle de communication » (MCEN, 1988 : 190). Deux activités sont proposées : il s'agit des mêmes que pour les apprenants de 1^{ère} année.
- La compréhension écrite : l'objectif et les modalités de passation des épreuves sont les mêmes que pour la 1^{ère} année mis à part que les textes sont plus longs.
- La production écrite : l'objectif de d'« examiner la compétence de production écrite dans un temps limité et selon le sujet indiqué » (MCEN, 1988 : 191). La production écrite demandée est de 150 mots et se réalise à partir d'une série d'images ou d'un sujet proposé par les auteurs du test.

Les mêmes remarques faites plus haut pour l'évaluation en fin de 1^{ère} année s'appliquent ici. Un aspect supplémentaire est à souligner : en 2^{ème} année, il semblerait que l'on commence à évaluer la compétence de communication que l'on trouve noyée dans l'évaluation de la production orale. Cela nous pousse à croire que le concept de compétence de communication aurait été compris comme une simple capacité à parler alors qu'il recouvre en réalité des aspects beaucoup plus larges (et que l'on communique également à l'écrit).

Annexe U : Grille d'analyse du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur

Renvoi dans le mémoire : page 280

Les objectifs :

1. De quel type sont les objectifs généraux de l'apprentissage du français pour les quatre années d'apprentissage du français (linguistique, culturel, formatif) ? *Linguistiques et formatifs, mais la culture semble être prise en compte.*
2. Quel est le sens concret de ces objectifs ? *Ces objectifs entendent renforcer les connaissances linguistiques, mais aussi permettre aux apprenants de s'insérer dans la vie professionnelle. Deux débouchés semblent être possibles : traduction et enseignement.*
3. Un objectif semble-t-il plus important qu'un autre ? *L'objectif linguistique semble être primordial.*

La communication :

4. Quelle est la conception de la communication adoptée par les concepteurs des programmes ? *Globalement la même que dans le programme de 1988. On affirme que la langue est un outil de communication, mais que les connaissances linguistiques sont fondamentales. Communiquer c'est appliquer des connaissances linguistiques en situation d'interaction.*
5. Cette conception fait-elle référence à un courant méthodologique particulier ? *Cela n'est pas clairement défini.*
6. Par quelles activités l'apprenant est-il supposé parvenir à communiquer ? *Appui sur des supports authentiques issus de la presse (radio et télévision), mais la priorité n'est pas donnée à l'oral parce que les compétences réceptives écrites sont largement mises en avant. Il reste cependant des objectifs axés sur les performances, mais moins que dans le programme de 1988.*
7. Par quelles stratégies d'enseignement le professeur est-il supposé aider les apprenants à acquérir la compétence de communication ? *En renforçant les connaissances linguistiques.*
8. Fait-on référence aux modes de communication non verbale et paraverbale pour faciliter les apprentissages ? *Non.*

Apprendre à apprendre :

9. Existe-t-il dans les programmes une prise en compte de la logique d'apprentissage (apprendre à apprendre) ? *Oui (apprendre à utiliser des documents de référence, à chercher et rédiger un mémoire).*
10. Si oui, quelles sont les stratégies conseillées à l'enseignant pour prendre en compte l'apprentissage ? *L'auto-apprentissage passe par un enrichissement des connaissances linguistiques et culturelles mais aussi par la capacité à mettre en œuvre des compétences minimales (chercher des documents, des mots dans un dictionnaire...).*

L'enseignement/apprentissage de la culture :

11. La culture cible fait-elle l'objet d'un enseignement/apprentissage ? *Oui. L'apprenant doit posséder des connaissances générales sur la France, sur la littérature et sur les relations entre la France et la Chine.*
12. Existe-t-il un lien mentionné entre la langue et la culture ? Si oui, lequel ? *Oui. Les connaissances linguistiques et culturelles doivent permettre à l'apprenant de devenir autonome.*
13. Quelle conception de la culture est mise en avant (cultivée, quotidienne...)? *Culture quotidienne, culture cultivée et interculturel.*
14. Quels sont les objectifs assignés à l'enseignement de la culture ? *Connaître des données générales sur la France (géographie, économie, etc.), connaître les principaux courants littéraires et leurs évolutions, connaître l'évolution des relations entre la France et la Chine.*
15. Les contenus culturels à enseigner sont-ils indiqués ? Si oui, est-ce de manière indicative ou de manière impérative ? *Non, pas vraiment. Quelques indications sont données.*
16. Quelle est la nature de ces contenus ? *Connaissances.*
17. Quels sont les types de supports assignés à ces contenus ? *La presse et les œuvres littéraires,*

les œuvres de vulgarisation scientifique et les ouvrages de sciences sociales. Ces livres sont proposés en lecture complémentaires.

18. Quelle est la nature de la démarche proposée pour l'enseignement/apprentissage de la culture (culturelle, interculturelle...) ? **Non précisé.**

Langue maternelle et langue cible :

19. Des mentions sont-elles faites au rôle de l'utilisation de la langue maternelle en classe ? **Non.**

20. Si oui, quel est le rôle de la langue maternelle (langue de travail pour les consignes ou en classe, analyse contrastive, pour la réflexion grammaticale...)?

21. La traduction fait-elle partie des programmes ? Si oui, à quelle niveau de l'apprentissage ? **Oui, en 4^{ème} année.**

Les compétences orales :

22. Est-ce qu'un apprentissage de la production orale et de la compréhension orale est prévu ? **Oui.**

23. L'acquisition des compétences passives et productives est-elle équilibrée ? **Oui, quasiment. 1h00 pour la CO, 1h00 pour la PO et 2h00 pour l'interprétariat qui n'intervient qu'en dernière année.**

24. Quels sont les objectifs assignés à la compréhension orale ? Quelles sont les compétences à atteindre pour chaque niveau ? **En 3^{ème} année, l'apprenant peut comprendre des rapports et conversations identiques à ceux des manuels. En 4^{ème} année, il peut comprendre des supports oraux proches des actualités radio ou télévisées. Les compétences ne sont pas clairement définies.**

25. Quels sont les objectifs assignés à la production orale ? Quels sont les savoir-faire à atteindre pour chaque niveau ? **En 3^{ème} année, l'apprenant peut tenir une conversation sur sa vie quotidienne après 10 minutes de préparation. En 4^{ème} année, il peut s'exprimer sur des sujets de la vie politique ou des sujets de société.**

26. Les contenus et les supports sont-ils précisés pour la production orale et la compréhension orale ? Quelle est leur nature ? **Manuels et actualités radio/télévisées.**

27. Une démarche est-elle proposée pour ces deux compétences ? **Non.**

28. Quelles sont les activités préconisées pour maîtriser les compétences orales ? **Non.**

29. La phonétique fait-elle partie des programmes ? Si oui, à quel courant appartient la conception de la phonétique (articulatoire, descriptive...) et quelle est la méthode retenue pour l'enseignement (verbo-tonale, corrective,...) ? **Non.**

30. Fait-on référence aux niveaux et registres de la langue ? **Pas explicitement.**

Les compétences écrites :

31. Est-ce qu'un apprentissage de la production écrite et de la compréhension écrite est prévu ? **Oui**

32. L'acquisition des compétences passives et productives est-elle équilibrée ? **Non : 8h00 à 10h00/semaine pour les compétences réceptives et 3h00/semaine pour les compétences productives dont 2h00 de traduction.**

33. Quels sont les objectifs assignés à la compréhension écrite ? Quelles sont les compétences à atteindre pour chaque niveau ? **Lire et comprendre des articles issus de la presse francophone, des œuvres littéraires et des ouvrages de vulgarisation scientifique en 3^{ème} année. Lire et comprendre des articles spécialisés (économie, politique...) et des œuvres littéraires contemporaines en 4^{ème} année. Les compétences ne sont pas clairement définies.**

34. Quels sont les objectifs assignés à la production écrite ? Quels sont les savoir-faire à atteindre pour chaque niveau ? **L'apprenant doit être capable d'écrire un texte narratif, un compte-rendu de lecture, un résumé, des documents administratifs et commerciaux en 3^{ème} année. Il peut écrire un résumé ou un compte-rendu dans un langage clair en 4^{ème} année.**

35. Les contenus et les supports sont-ils précisés pour la production écrite et la compréhension écrite ? Quelle est leur nature ? **Presse francophone, littérature, articles de vulgarisation scientifique, écrits administratifs et commerciaux.**

36. Une démarche est-elle proposée pour ces deux compétences ? **Non.**

37. Quelles sont les activités préconisées pour maîtriser les compétences écrites ? **Non précisé.**

38. Fait-on référence à une typologie particulière des textes écrits ? **Pas explicitement bien que quelques mentions soient faites.**

La grammaire :

39. Quels sont les objectifs assignés à l'apprentissage de la grammaire ? **Le cours de grammaire**

fait partie des cours à option, car en principe toutes les connaissances grammaticales ont été abordées pendant les 2 premières années. Pourtant une épreuve de grammaire est prévue dans les évaluations, preuve que cet objectif n'est pas abandonné.

40. Quelle est la description grammaticale adoptée (traditionnelle, structurale, grammaire des textes...) ? Fait-on référence à une théorie linguistique/didactique de la grammaire particulière ? **Pas de référence explicite, mais approche déductive.**

41. Quels sont les critères de sélection et de progression utilisés dans les programmes ? **Pas de progression.**

42. Quels sont les critères de sélection et de progression conseillés aux enseignants ? **Aucun.**

43. Quels sont les contenus et supports préconisés pour l'apprentissage de la grammaire ? **Non précisé.**

44. Quels sont les savoir-faire développés ? **Maîtriser les connaissances fondamentales sur la linguistique.**

45. Quelle place (en terme de volume) occupe la grammaire par rapport aux autres compétences/domaines ? **Difficile à évaluer parce que la grammaire semble plus diluée. Compte pour 20% de la note à l'évaluation finale.**

Le lexique :

46. Quels sont les objectifs assignés à l'apprentissage du lexique ? **Connaître 8 040 mots (dont 4 000 à 5 000 mots parfaitement maîtrisés).**

47. Quels sont les critères de sélection et de progression utilisés dans les programmes ? **Visiblement la fréquence et ajout de mots « à la chinoise » (empirisme rationnel issu du FF1 et FF1).**

48. Le lexique est-il donné ? Si oui, quel est le regroupement proposé (thématique, par actes de parole...) ? **Classement par ordre alphabétique.**

49. Fait-on référence à une méthodologie particulière pour l'enseignement du lexique ? **Non, mais à en croire le classement présenté en pourcentages, on reste proche du Français Fondamental.**

50. Quels sont les outils (dictionnaires, encyclopédies...) et supports préconisés pour l'apprentissage du lexique ? **La liste du programme.**

51. Quelle place (en terme de volume) occupe le lexique par rapport aux autres compétences/domaines ? **155 pages sur 172.**

La littérature :

52. Un enseignement de la littérature est-il prévu ? **Oui.**

53. Si oui, quels sont les objectifs, les contenus et les supports préconisés ? **Compréhension d'œuvres littéraires contemporaines et développement de méthodes d'analyse des textes littéraires.**

54. Les concepteurs laissent-ils une place à la découverte d'auteurs francophones ? **Aucun auteur francophone (hors auteurs français) dans l'annexe des œuvres littéraires.**

L'évaluation :

55. Existe-t-il une rubrique dédiée à l'évaluation ? **Oui.**

56. Quel type d'évaluation est préconisé (diagnostique, formative, sommative) ? **Sommative.**

57. Comment se matérialise la notation/évaluation ? **En pourcentages.**

58. Quels sont les savoirs et compétences évalués ? **Lexique, grammaire, lecture, compréhension orale, expression orale ou interprétariat, expression écrite, traduction.**

59. De quelle nature sont les épreuves ? **Les compétences orales ne comptent que pour 20% de la note finale dont 10% seulement mettent en œuvre des compétences productives (expression orale ou interprétariat puisqu'il s'agit d'une épreuve au choix). Les connaissances linguistiques représentent à elles seules 20% de la note. Quant aux compétences écrites, elles comptent pour 60% de la note (dont 40% de compétences productives : expression écrite et traduction).**

60. Fait-on référence à l'auto-évaluation ? **Non.**

Méthodes et méthodologies :

61. Les concepteurs se réclament-ils explicitement d'une méthodologie constituée ? Si oui, laquelle ? **Non.**

62. Si aucune filiation avec une méthodologie constituée n'est revendiquée, les concepteurs se réclament-ils de l'éclectisme ? **Non.**

63. Si oui, quelles sont les différentes influences méthodologiques présentes dans le programme ?

Existe-t-il une cohérence entre ces influences méthodologiques ?

64. Quelle est la nature des tâches suggérées ou conseillées aux enseignants ? Sont-elles équilibrées ? [Faire des cours systématiques sur la grammaire, le lexique et la stylistique ; organiser des cours à option pour permettre à l'apprenant de se familiariser avec le monde du travail francophone ; motiver les apprenants, organiser des activités parascolaires ; proposer des stages d'interprétariat et de traduction.](#)

65. Les tâches sont-elles plutôt axées sur le savoir, le savoir-faire, le savoir-apprendre ou les trois ? [Visiblement le renforcement des savoirs.](#)

Annexe V : Structure du Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur

Source : Ministère chinois de l'Éducation Nationale (1997)

Renvoi dans le mémoire : page 280

Première partie : Avant-propos (page non numérotée)

Deuxième partie : Note explicative (pages 1 à 3)

- I. Procédure de la recherche et de la rédaction
- II. Directives du programme
- III. Quelques points à signaler

Troisième partie : Descriptif général (pages 4 à 11)

- I. Public concerné
- II. Objectifs
- III. Principes d'enseignement
- IV. Exigences d'enseignement
 - 1. Compétences linguistiques
 - 1.1 Écouter
 - 1.2 Parler
 - 1.3 Lire
 - 1.4 Écrire
 - 1.5 Traduction et interprétariat
 - 2. Connaissances langagières
 - 3. Connaissances sur la société et la culture
 - 4. Capacité à travailler en autonomie
- V. Organisation des études
 - 1. Table du programme
 - 2. Description des cours obligatoires
 - 2.1 Français supérieur (lecture analytique)
 - 2.2 Composition
 - 2.3 Traduction
 - 2.4 Interprétariat
 - 2.5 Compréhension et expression orales (à partir de documents audiovisuels)
 - 2.6 Lecture d'œuvres littéraires
 - 2.7 Lecture de la presse
- VI. Tests de niveaux

Quatrième partie : Annexes (pages 12 à 172)

Annexe 1 : Lexique (pages 12 à 165)

Annexe 2 : Test de niveau (pages 166 à 167)

Annexe 3 : Ouvrages recommandés (pages 168 à 172)

**Annexe W : Analyse des tests proposés aux étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années
d'apprentissage du français à l'université**

Source : Ministère chinois de l'Éducation Nationale (1997 : 166-167)

Renvoi dans le mémoire : page 297

Lexique et grammaire :

La durée de l'épreuve est de 60 minutes et porte sur les synonymes, les antonymes, les préfixes, les suffixes pour le vocabulaire ; les temps et modes des verbes, les prépositions, les conjonctions et les pronoms pour la grammaire. Il s'agit d'une épreuve qui vise à tester les connaissances lexicales et grammaticales de l'étudiant.

Lecture :

La durée de l'épreuve est de 60 minutes et comporte deux sujets au choix :

- lire un article spécialisé de 1 250 mots (politique, économie, culture, technologie, société moderne) et répondre à des questions ;
- lire rapidement un texte de 6 250 mots et donner les bonnes réponses à des questions.

A travers ces deux types de sujet, les concepteurs entendent évaluer « la vitesse de lecture et le niveau de compréhension des écrits » (MCEN, 1997 : 166). Aucun critère précis sur le niveau de compréhension des écrits n'est fourni.

Compréhension orale :

La durée de cette épreuve est de 30 minutes. Il s'agit d'écouter un document sonore d'une durée de 5 minutes et de répondre à des questions à l'écrit. Les concepteurs entendent tester via cette épreuve « la capacité auditive et celle d'interaction » (MCEN, 1997 : 166). Aucun critère précis sur le niveau de compréhension des documents oraux n'est fourni. Par ailleurs, on voit mal ce qui vient faire la capacité d'interaction dans une compétence qui est réceptive.

Expression orale ou interprétariat :

Les étudiants ont le choix entre une épreuve d'expression orale ou d'interprétariat, ce qui en soi ne représente pas la même difficulté. Faire une interprétation est un exercice très difficile qui demande de très hautes compétences alors que produire un discours sur un sujet donné est relativement aisé pour un étudiant qui a appris le français pendant quatre ans.

L'épreuve d'expression orale a une durée de 20 minutes (dont 15 minutes de préparation). Les sujets portent sur la politique, l'économie, la diplomatie ou la culture. L'apprenant doit être capable de s'exprimer continuellement (seul critère fourni dans le modèle de test).

L'épreuve d'interprétation dure également 20 minutes et consiste à faire des exercices du chinois au français et inversement.

Expression écrite :

L'apprenant doit composer un article de deux pages d'après le sujet proposé. L'épreuve dure 90 minutes. Aucun critère clair d'évaluation n'est précisé.

Traduction (version et thème) :

L'épreuve dure deux fois 60 minutes (60 minutes pour le thème et 60 minutes pour la version). L'épreuve de version consiste à traduire un texte narratif composé d'environ 250 mots chinois. L'objectif est d'évaluer « la capacité de production écrite sur la version » (MCEN, 1997 : 167), ce qui n'est pas une formulation très claire. L'épreuve de thème consiste à traduire un texte de 1 250 mots. L'objectif est d'évaluer « la capacité de compréhension d'un texte étranger et de le traduire en bon chinois » (MCEN, 1997 : 167).

Annexe X : Analyse de l'ensemble pédagogique *Le Français*

Source : Lopez (2001 : en ligne)
Renvoi dans le mémoire : page 305

1. Fiche signalétique	Titre : Le Français
	Auteur(s) : MA Xiaohong
	Éditeur : FLTRP
	Date(s) de parution : 1992 (manuels niveaux 1 et 2) et 1993 (manuels niveaux 3 et 4) / 1998 (guides pédagogiques niveaux 1 et 2) et 2001 (guides pédagogiques niveaux 3 et 4)
2. Descriptif du matériel didactique -Type des matériaux: compacts/légers (par ex. fascicules à structure souple, permettant une exploitation non linéaire) -Contenu iconographique (illustrations, photos, documents authentiques...)	<p>Pour l'enseignant : 3 livres format A5 (niveaux 1-2, niveau 3 et niveau 4), couverture souple, papier recyclé noir et blanc ; aucune illustration, ni document authentique ou photo. Ces guides pédagogiques contiennent les mots et expressions des textes proposés dans le livre de l'élève avec une traduction et éventuellement d'autres exemples (sous forme de paradigmes structuraux). On trouve aussi un contrôle et son corrigé pour chaque leçon (dictée, discrimination phonétique, conjugaison, grammaire, version, thème selon le niveau concerné), les corrigés des exercices oraux et/ou écrits et enfin les traductions des textes proposés dans le livre de l'élève. A proprement parler, il ne s'agit pas d'un véritable guide pédagogique, mais plutôt des corrigés des exercices.</p>
	<p>Pour l'apprenant : 4 livres format A5, couverture souple, papier recyclé noir et blanc ; quelques illustrations en noir et blanc : pour le niveau 1 on trouve des schémas en coupe pour l'apprentissage de la phonétique, des vignettes représentant de petites histoires ou illustrant un dialogue/le vocabulaire d'un dialogue ; pour le niveau 2, quelques documents authentiques comme la carte de France ou la carte orange sont introduits bien que les illustrations non authentiques soient plus fréquentes. Il n'y a plus aucune illustration pour les niveaux 3 et 4.</p>

	<p>Matériel collectif : cassettes audio pour la classe. Coffret de 3 cassettes pour le niveau 1 et le niveau 2, coffret de 4 cassettes pour le niveau 3 et le niveau 4. Les cassettes du livre de l'élève niveau 1 contiennent les dialogues, les listes de vocabulaire oralisées, les exercices de phonétique (principalement discrimination des phonèmes et groupes rythmiques), les révisions (phonétique, tableaux structuraux, vocabulaire) et les annexes (poèmes). Les cassettes du livre de l'élève niveau 2 contiennent les dialogues (ou les textes fabriqués oralisés), les listes de vocabulaire oralisées, les exercices de phonétique (principalement groupes rythmiques, intonation), les textes proposés en complément de lecture et les annexes (poèmes). Les cassettes du livre de l'élève niveau 3 contiennent les dialogues (ou les textes fabriqués oralisés), les listes de vocabulaire oralisées, les exercices de phonétique (intonation) les textes proposés en complément de lecture et les annexes (poèmes et une chanson <i>Fais du feu dans la cheminée</i> interprétée par Nana Mouskouri). Les cassettes du livre de l'élève niveau 4 contiennent les dialogues (ou textes oralisés issus de la presse, textes littéraires et politiques), les listes de vocabulaire, les textes proposés en complément de lecture. Soulignons que le débit oral est extraordinairement lent, ce qui renforce l'impression de non authenticité.</p> <p>Niveaux : livres de l'élève 1 et 2 pour la première année / livres de l'élève 3 et 4 pour deuxième année d'apprentissage du français à l'université.</p>
3. Public visé	<p>Âge, nationalité, type : 18-20 ans, nationalité chinois, public captif en milieu universitaire.</p> <p>Débutants, faux-débutants, spécifique, etc. : niveau débutant à intermédiaire.</p>

<p>4. Structure du manuel/de l'ensemble pédagogique</p>	<p>Nombre de leçons : le livre de l'élève niveau 1 comporte 18 leçons (dont une consacrée aux révisions), une grande révision générale située au milieu du livre (sous forme d'exercices) et des annexes (poèmes, transcriptions de chansons, liste du vocabulaire métalinguistique utile en français et chinois, liste de vocabulaire général en français et chinois). Le livre de l'élève niveau 2 comporte 16 leçons et des annexes (poèmes, transcriptions de chansons, liste de vocabulaire général en français et chinois). Le livre de l'élève niveau 3 comporte 16 leçons et des annexes (poèmes et liste de vocabulaire général en français et chinois). Le livre de l'élève niveau 4 comporte 16 leçons et des annexes (révision générale sous forme d'exercices et liste de vocabulaire général en français et chinois).</p>
	<p>Plan d'ensemble : L'ensemble pédagogique correspond à la phase élémentaire d'apprentissage du français à l'université. Les contenus traités sont les suivants : phonétique, vocabulaire, grammaire, conjugaison, civilisation, compréhension et production orales, compréhension et production écrites, exercices structuraux oraux et écrits, exercices de grammaire et conjugaison, traduction (version et thème). Ces contenus sont répartis sur l'ensemble des 4 niveaux. Plus le niveau est élevé et plus les compétences écrites semblent être renforcées.</p>
	<p>Détail d'une leçon (phases, déroulement...) : les leçons sont organisées autour de deux à trois dialogues ou textes oralisés fabriqués. Dans le tome 4, on trouve cependant des textes issus de la presse, des textes littéraires ou à visée politique.</p> <p><u>Niveau 1</u> : Les leçons 1 à 10 du niveau 1 semblent être centrées sur la phonétique : un tableau regroupant les phrases clés des dialogues avec leur schéma prosodique est tout d'abord proposé suivi immédiatement des deux courts dialogues fabriqués.</p>

	<p>Ensuite, une liste de vocabulaire est donnée (français/chinois). On trouve également des règles de phonétique (relation phonie/graphie, schémas en coupe) et quelques exercices d'application. Des notes en chinois sur les dialogues sont ensuite données. Enfin, la leçon se termine sur une batterie d'exercices oraux (et dans une moindre mesure écrits). Les leçons 11 à 18 du niveau 1 sont beaucoup moins axées sur l'acquisition de la phonétique française même si son apprentissage existe toujours. Chaque leçon commence par deux à trois dialogues fabriqués (et/ou textes fabriqués oralisés) suivis d'une liste de vocabulaire (français/chinois) et de notes en chinois sur les textes. Une liste complémentaire de vocabulaire est également proposée à la suite des notes. Cette partie articulée autour du texte est suivie de grammaire et de conjugaison dont les explications sont données en chinois. Un petit texte poétiques est proposé en guise de renforcement de la phonétique (travail sur l'intonation mais aussi les sons du français). A ce stade, on voit apparaître les premiers éléments de civilisation sous formes d'un court texte rédigé en chinois. Une batterie d'exercices oraux (dont compréhension orale concernant les textes) et écrits (compréhension et production, mais aussi traduction) est ensuite proposée. Enfin, la leçon s'achève sur un ou deux texte(s) (lecture) accompagné(s) d'une liste de vocabulaire en français et chinois.</p> <p><u>Niveau 2</u> : Les leçons débutent avec deux à quatre textes/dialogues fabriqués accompagnés d'une liste de vocabulaire en français et chinois. Parfois, de petits proverbes sont insérés entre le vocabulaire des textes et les notes rédigées en chinois qui viennent expliquer les expressions difficiles contenues dans ces deux textes (parfois, une liste de vocabulaire complémentaire est insérée entre le proverbe et les notes). Une fois le travail autour des textes terminé, on propose de la grammaire et/ou de la conjugaison avec des explications données en chinois. La phonétique et la civilisation sont abordées de la même façon que dans le tome 1 (leçons 11 à 18).</p>
--	---

	<p>Suivent ensuite des exercices oraux (dont compréhension orale liées aux textes et exercices structuraux grammaticaux), quelques productions orales, des exercices écrits (dont traduction), quelques productions écrites. Enfin, des lectures complémentaires (accompagnées d'une liste de vocabulaire en français et chinois) sont proposées.</p> <p><u>Niveau 3</u> : Le tome 3 s'organise comme le tome 2 : textes, vocabulaire en français et chinois, proverbe, notes sur les textes, grammaire avec explications en chinois, phonétique (partie visiblement facultative, car pas présente dans toutes les leçons), civilisation, exercices oraux et écrits, lecture complémentaire et son vocabulaire.</p> <p><u>Niveau 4</u> : Le tome 4 est organisé comme le tome 3, mais il n'y a plus de phonétique.</p> <p>Récapitulatifs (contrôles, révisions...) : des révisions sont proposées dans le livre de l'élève niveau 1 et dans le guide pédagogique du niveau 4 seulement (phonétique, tableaux structuraux, conjugaison, vocabulaire, grammaire). En revanche tous les niveaux proposent des contrôles dans les guides pédagogiques (dictée, discrimination phonétique, conjugaison, grammaire, version, thème selon le niveau concerné).</p> <p>Annexes : Selon les niveaux, les annexes proposent des poèmes, des transcriptions de chansons (qui ne figurent pas sur les cassettes audio), des listes de vocabulaire, des révisions sous forme d'exercices.</p>
--	--

5. Durée et rythme d'apprentissage	<p>Nombre d'heures, années : 2 années soit 952 à 1 088 heures d'apprentissage selon les établissements.</p>
	<p>Nombre de séances par semaine : Globalement, une leçon doit être traitée en une semaine, car un tome correspond à un semestre d'apprentissage. Le nombre de séances/semaine est déterminé par chaque établissement dans la limite des 16h de cours par semaine.</p>
	<p>Travail complémentaire (à la maison...) : des exercices sont intégrés dans les manuels, mais nous ne pouvons pas dire s'il s'agit d'un travail réalisé à la maison ou en présentiel.</p>
6. Objectifs	<p>Les quatre compétences : elles sont traitées, mais avec un certain déséquilibre. L'oral n'est pas la priorité, car les dialogues sont quasiment tous fabriqués (mis à part certains textes proposés dans le tome 4) et débités à un rythme peu naturel. De gros problèmes liés à la situation de communication apparaissent : par exemple, la leçon 1 du tome 2, qui met en scène un étudiant chinois et son père venu lui rendre visite à Pékin, semble peu probable. En effet, deux chinois qui se rencontrent ont tout de même peu de chances de parler français entre eux. De plus, le rôle de l'étudiant est joué par...une femme ! Par ailleurs, peu d'activités de production orale favorisant des situations de communication authentiques sont proposées. Dans le tome 4, l'exposé est d'ailleurs l'exercice type proposé en production orale. L'écrit semble être davantage mis en avant (traduction dès le tome deux soit le deuxième semestre d'apprentissage du français).</p>
	<p>Compétence linguistique : l'accent est mis sur les compétences linguistiques via de nombreux exercices pour chaque leçons (exercices structuraux, à trous, etc.).</p>

	<p>Culture : un apprentissage de la culture est proposé, mais il passe le plus souvent par la langue maternelle bien que le tome 4 propose aussi des textes en français (issus de la presse ou sources non citées). Touche visiblement des sujets de la vie quotidienne (les Français et l'argent, la société française, mais aussi des éléments appartenant à la culture cultivée : les grands hommes, les monuments célèbres, etc.).</p> <p>Autonomie dans l'apprentissage : Visiblement très limitée. Pas d'activités spécifiques pour favoriser les auto-apprentissages.</p>
7. Contenus	<p>Linguistiques</p> <p>Type(s) de langue : français standard ; pas ou peu de variations dans les registres/niveaux de langue.</p> <p>Lexique : le lexique est délimité en fonction des textes proposés et non de manière thématique (ou par rapport à un acte de parole). Il occupe une place très importante dans les 4 tomes.</p> <p>Actes de parole : On en dénombre un seul dans le tome 2 qui est « demander son chemin » !</p>

		<p>Grammaire (détailler) ou élimination de toute référence explicite à la grammaire : la grammaire est très présente (sauf dans les leçons 1 à 10 du tome 1 où l'accent est mis sur la phonétique et l'acquisition de structures). Les explications sont systématiquement données en chinois et toujours exemplifiées. Nous sommes en présence d'une grammaire de type explicite et déductive, car les exercices d'application suivent les règles. Par conséquent, il n'y a pas de conceptualisation grammaticale, simplement un ensemble de règles très exhaustives puisque par exemple, les verbes pronominaux sont traités quasiment d'un bloc dans le tome 1, leçon 16 (conjugaison au présent aux formes affirmative, négative et interrogative mais aussi à l'impératif, formes affirmatives et négatives). Étant donné que la progression n'est pas organisée autour d'actes de parole, nous pensons que la référence de base est une grammaire traditionnelle normative.</p>
	<p>Socioculturels (décrire, puis caractériser en fonction des critères adjacents)</p>	<p>Phonétique (utilisation ou pas de l'API) : l'API est utilisé dans les leçons 1 à 10 du tome 1. Des exercices de transcription phonétique sont proposés.</p> <p>Situations stéréotypées (tourisme) ou pas : oui (la gastronomie, les monuments de Paris, des situations très généralisées qui ne reflètent pas la réalité comme par exemple la radicalisation de l'opposition entre Paris et la province) bien que le tome 4 propose d'aborder des phénomènes de société plus profonds mais cependant dépassés (la leçon 12 traite du chômage en 1986).</p> <p>Découverte de la vie française / francophonie (civilisation, société, etc.) : via des situations stéréotypées qui ne reflètent pas la diversité de la France (à l'hypermarché, une normande à Paris, le travail des Français, etc.). La France est présentée comme un bloc culturel relativement uniforme.</p>

		<p>Culture traditionnelle (littérature, histoire, géographie...) : elle est présente par le biais de textes issus de la littérature (tome 4), mais aussi dans certains sujets abordés dans les textes (les grands hommes, les monuments célèbres, les régions de France, etc.).</p>
		<p>Problématique interculturelle sur des sujets de société actuels (écologie, jeunes, travail, rapports entre les gens...) : oui cette approche existe, mais bien souvent la discussion est présentée sur toile de fond politique et morale (par exemple, le texte sur le chômage de la leçon 12 du tome 4, propose une discussion interculturelle de ce type : « D'après-vous, est-ce que les pays capitalistes pourront résoudre définitivement le problème du chômage ? Pourquoi ? justifiez votre argument ! » p.384).</p>
	Concernant les procédés d'apprentissage	Savoir faire quoi : il semblerait que le but ultime soit de pouvoir comprendre et expliquer des textes ainsi que de les traduire.
	Concernant les attitudes	Vouloir faire quoi : non précisé.

	<p>Progression (regroupement des éléments lexicaux, morphosyntaxiques, actes de parole, savoirs discursifs, socioculturels; savoirs-faire, etc.)</p>	<p>Structurante :</p> <p>-contraignante, fixée à priori (axée sur la matière: la grammaire; ou sur l'organisation cognitive des savoirs: parcours du simple au complexe...; ou sur un catalogue préétabli d'actes de parole, ou de cadres fonctionnels approche notionnelle - fonctionnelle)... : la progression est très contraignante car les enseignants sont tenus d'avoir enseigné les 4 tomes à l'issu des deux années d'apprentissage. Elle est fixée a priori et d'après une grammaire traditionnelle. Les textes ne servent que de prétexte à l'apprentissage des contenus linguistiques. Le tome 4 développe davantage la compétence socioculturelle, mais dans le but de faire de la traduction.</p> <p>-ouverte, fixée a posteriori :</p> <p>à partir des textes-documents variés (grammaire "textuelle": extraite des textes)...; construisant un parcours d'apprentissage adapté aux situations/demandes : il ne s'agit en aucun cas d'une grammaire textuelle même si toutes les leçons sont réalisées à partir de textes.</p> <p>Non-structurante: éléments épars qui s'accumulent : il y a bien accumulation, mais cela n'est pas dû à la progression.</p>
<p>8. Types d'activités/procédés</p>	<p>oral</p>	<p>Compréhension (questions-réponses, lecture à voix haute/basse, exercices de repérage, QCM, vrai-faux...): les questions de compréhension orale figurent sur les livres de l'élève, mais ne permettent pas à l'apprenant d'élucider une situation de communication (ce qui pourrait être réinvesti par la suite). Il s'agit plutôt de relever des indices grammaticaux et lexicaux dans le texte ou alors de répondre à des questions de connaissance. Au rang des activités orales sont également proposés de nombreux exercices structuraux, de grammaire, de vocabulaire, de conjugaison, de traduction (exercices à trous, transformations, QCM).</p>

		Expression (questions-réponses, répétition, paraphrases, résumé, dramatisation, jeu de rôles...) : répétition des dialogues et/ou de mots de vocabulaire, jeux de rôles, exposés, débats, récits à partir d'images
	phonétique	Écoute, repérage, explications, correction, etc. : repérage grâce à des paires minimales, explications en chinois avec schémas en coupe, acquisition de l'intonation via l'imprégnation d'un modèle (en général un poème ou des phrases plus courtes pour le niveau 1.)
	écrit	<p>Compréhension (stratégie globale; stratégie analytique..) : la compréhension des textes s'effectue tout d'abord à partir de la transcription des dialogues ou textes fabriqués oralisés (dont l'apprenant dispose dans son livre). En ce sens, la compréhension devrait être plutôt orale, mais la présence des transcriptions laisse penser que l'oral est plutôt traité comme de l'écrit (ce sentiment est également renforcé par le fait que les questions de compréhension orale sont posées à l'écrit). Quand une lecture complémentaire est proposée, celle-ci ne fait pas l'objet d'une compréhension écrite alors qu'il s'agit véritablement de documents écrits (même si la plupart sont fabriqués). Dans le tome 4, des documents authentiques écrits permettent cependant d'aborder de véritables écrits de la vie quotidienne. Malheureusement, les contenus culturels sont très dépassés. Dans tous les cas, la compréhension est plutôt analytique que globale (le repérage des paramètres de la situation de communication n'est qu'occasionnellement élucidée).</p> <p>Expression (exercices de substitution, de transformation, de transposition, phrases à compléter, exercices avec contrainte grammaticale ou lexicale, rédaction, dissertation, argumentation, récit, traduction...) : copie, dictée, traduction, exercices de grammaire /conjugaison / lexique à trous, de transformation, d'appariement, description, récit, rédiger une lettre.</p>

9. Dynamique interne des activités d'enseignement /apprentissage (mise en ordre significative)	Existence d'un guide de présentation/exploitation : il existe un guide pédagogique qui se cantonne cependant à donner les traductions des dialogues et des textes. Aucune véritable indication pédagogique n'est fournie à l'enseignant pour exploiter son manuel.	
	Typologie générale des activités d'enseignement	Schéma classique (présentation / mémorisation / exploitation) : oui, bien que l'exploitation ne soit pas toujours proposée. Schéma très répétitif sur l'ensemble des 4 livres de l'élève malgré quelques petites variantes (présence ou non de phonétique, civilisation en chinois ou en français, etc.).
		Schéma dynamique, créatif, non-répétitif : non
	Typologie générale des activités d'apprentissage	Proposition d'une matrice modélisante + réutilisation (micro-dialogue à transformer/imiter) : non, la modélisation s'effectue uniquement à partir d'exercices structuraux (donc de phrases isolées). Les dialogues sont des prétextes pour faire de la grammaire et apprendre des listes de vocabulaire.
		Sollicitation/stimulation d'une plus grande créativité/imagination (à partir d'un canevas plus ouvert : BD muettes, récit à compléter, schéma + général...); non plus.
		Débouchant sur une autonomie de l'élève (savoir apprendre) : l'apprenant n'est sollicité que pour répondre aux questions de compréhension (via une démarche analytique), lors des exercices structuraux oraux et des exercices de réemploi grammaticaux.
	Démarche pour saisir le sens (compréhension)	Traduction : présence très importante non seulement dans les consignes, explications linguistiques (grammaire, phonétique, lexic), la civilisation, mais également en tant qu'activité proposée à l'apprenant.
		Sans traduction: induction à partir des gestes, mimique, co-texte : non. De plus, la quasi inexistence de supports iconographiques ne favorise pas un accès direct au sens.
		Explications : elles sont données en chinois et avant les exemples ou les exercices.

	<p>Démarche pour enseigner / apprendre la grammaire</p>	<p>Implicite</p>	<p>Reposant sur une assimilation + ou - inconsciente, à travers des procédés "naturels" (AN) : non</p> <p>Reposant sur une assimilation quelque peu consciente, à travers des procédés qui impliquent une pratique guidée de la L2, mais sans repérages gr. précis (MAV/SGAV) : cela est sans doute vrai des leçons 1 à 10 du tome 1 basées sur la répétition de modèles via des exercices structuraux à haute dose (absence de grammaire).</p> <p>Reposant sur une pratique intensive, systématique, répétitive, visant une fixation dans les comportements langagiers (MAO) : la quantité d'exercices structuraux laisse penser que nous sommes bien dans une telle pratique de la langue. Cependant, ce ne sont pas les seules méthodes employées (voir ci-dessous). Nous remarquons par ailleurs que la démarche implicite reposant sur une pratique intensive des structures n'est pas totalement implicite (présence de métalangage dans les exercices structuraux) et n'est là que pour former des habitudes orales.</p>
--	---	------------------	--

	Explicite	Déductive: formulation de règles; explications préalables, pratique postérieure : La méthode répétitive pratiquée à travers des exercices structuraux oraux est doublée d'une grammaire explicite et déductive. Les règles sont données en chinois, agrémentées d'exemples et suivies d'exercices de réemploi (en général exercices à trous avec forte présence du métalangage).
		Inductive: découverte du fonctionnement langagier : non
	Démarche pour enseigner / apprendre le lexique	répétitive, mémorisatrice : la présence de listes de vocabulaire (traduites en chinois) laisse penser que la démarche sera nécessairement répétitive, car il n'existe pas d'activités qui permettraient de découvrir le vocabulaire en contexte.
		par une mise en situation de pratique créative : non, voir explication ci-dessus.
Instauration de rapports actifs, réflexifs, responsabilisants, motivants, de prise en charge par l'élève de sa formation : Non. De plus, l'importante quantité d'exercices structuraux très mécaniques ne semblent pas favoriser une quelconque attitude réflexive.		
Degré de cohérence avec les principes psycholinguistiques		
10. Évaluation	Évaluation initiale, rappels	Non puisque les apprenants sont débutants complets en début de parcours.
	Exercices de révision	Typologie : sous forme d'exercices portant sur la langue (phonétique, grammaire, conjugaison et vocabulaire).
	Auto-évaluation dans le cahier d'exercices de l'élève (avec corrigé)	Pas de cahier d'exercices autonome. Les exercices font partie du livre de l'élève. Il s'agit majoritairement d'exercices mécaniques.

Source : Ma (1992a : 73-84)

Renvoi dans le mémoire : page 322

法信一册

LE FRANÇAIS

7

Leçon Sept—Septième Leçon

Qu'est-ce qu'il fait?
Il est ingénieur.

Où est-ce qu'il habite?
Il habite à Marseille avec sa femme.

TEXTES 课文

1

Dialogue

73

(Claire et Paul regardent une diapositive.)

— Regarde, Paul.

— Qu'est-ce que c'est?

— C'est une diapositive.

— Qui est ce jeune homme près de la fenêtre?

— C'est mon frère Nicolas.

— Qu'est-ce qu'il fait?

— Il est ingénieur.

— Où est-ce qu'il habite?

— Il habite à Marseille avec sa femme.

2

Dialogue

— Isabelle, est-ce que Colette a des frères et sœurs?

— Oui, elle a deux frères et une sœur.

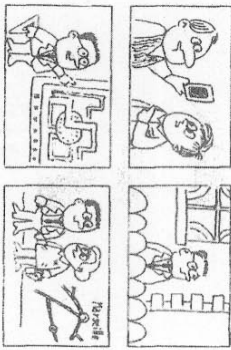
— Est-ce que tu as des photos?

— Oui, bien sûr. ... Regarde cette jeune fille, c'est sa sœur Caroline.

— Sa sœur est sympathique. Qu'est-ce qu'elle fait?

— Elle est professeur.

74



- Où habite-t-elle?
 — Elle habite à Nice avec sa famille.
 — Et à côté d'elle, c'est sa mère?
 — Oui, c'est sa maman.

COMPTONS

计数

- 16 seize [sɛz]
 17 dix-sept [disɛt]
 18 dix-huit [dizɛt]

- 19 dix-neuf [diznœf]
 20 vingt [vɛ]

VOCABULAIRE

词汇

- Claire
 regarder v. t.
 tu regardes
 ils | regardent
 elles |
 une disposition
 ce, cette, cet
 jeune
 un homme
 Nicolas
 une fenêtre
 Qui est-ce qu'il fait?
 un ingénier
 bien sûr
- (女性人名) 克莱尔
 看, 瞧
 你看
 他们 | 看
 她们 |
 一张幻灯片
 (指示形容词) 这个 (ce 为阳性, cette 为阴性, cet 为阳性, 用在以元音及哑音 h 开头的阳性名词前)
 年轻的
 男人
 (男性人名) 尼古拉
 窗户
 他是做什么的? (他在干什么?)
 工程师
 (副词短语) 当然

75

- une fille
 un frère
 mon
 habiter v. t.
 il habite
 elle habite
 Marseille
 une femme
 Isabelle
 Colette
 des frères et sœurs
 il a
 elle a
 des
 une sœur
 une photo
 Caroline
 sympathique a.
 Qui est-ce qu'elle fait?
 Nice
 une famille
 à côté de...
 une mère
 une maman
- 姑娘; 女儿
 兄弟
 (主有形容词, 阳性单数) 我的
 居住
 他住(在)
 她住(在)
 马赛
 女人; 妻子
 (女性人名) 伊莎贝尔
 (女性人名) 科莱特
 兄弟姐妹
 他有
 她有
 一些(不定冠词复数)
 姐妹
 一张照片
 (女性人名) 卡罗琳娜
 热情的
 她是做什么的? (她在做什么?)
 尼斯
 一个家庭
 (介词短语) 在……旁边
 母亲
 妈妈

Répétez, s'il vous plaît. 请重复。
 Répondez à mes questions, s'il vous plaît. 请回答我的问题。

76

SONS ET ORTHOGRAPHE

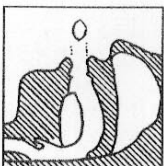
音与拼写

元音	voyelles
[ɔ]	1. o 在词中
	2. o 除 [z] 外的闭音节中
	3. au 在少数词中, 如: Paul, aurore, j'aurai
	[o]
	1. o 在词末开音节中
	3. o 在 [z] 音前

COMMENT PRONONCER

怎样发音

1. 元音 [ɔ]



发 [ɔ] 时, 舌尖离开下齿, 舌略向后缩, 双唇伸出成圆型。

2. 元音 [o]



发 [o] 时, 舌后缩, 开口度明显小于 [ɔ], 但略大于 [u], 双唇伸出成圆型。

77

EXERCICES DE PHONETIQUE

语音练习

[u — o]

pou — peau — paume
bout — beau — baume
loup — l'au — l'aube
chou — chaud — chaude
fou — faux — fausse
roue — rôt — rose
mou — maux — mauve

[œ — o]

sœur — seau œcur — cause
leur — lot peur — pause
meurt — mort odeur — dose

[ø — o]

feu — fait — faure
ceux — seau — saute
peu — peau — paume
bœufs [bo] — beau — baume

[o — ɔ]

beau — bord mot — mort
dos — dors nos — notre
l'eau — lors vos — votre

[o]

dos ose rôt chaude eau tableau
mot chose nôtre faure peau métallo
nos pose votre paume seau cheminot

[ɔ]

bord — port tort — dort
lors — l'or cor — gorge

78

mort — mort fort — vote
 sort — zonal note — nord
 choquer — j'aurai Paul

REGLES DE PRONONCIATION

读音规则

1. 字母组合 ph 读 [f] 的音, 如: photo [foto]。
2. [o] 音在词末音节中有长音, 如: saule [sol].
gauche [goʃ], 这种由元音引起的长音叫做历史长音。
3. [o] 只出现在开音节中, 永远不读重音或长音。
4. 字母 y 的读法:

字母	等于	条件	举 例
i		在两个辅音字母之间 或词首	stylo [stilo] yeux [jø]
y		在两个元音字母之间	crayon [kʁejɔ̃]

5. 连词 et 读 [e], 它的字母 t 不能和后面的词联读, 如: et elle [e-ɛl]。
6. 除 a, à 读元音 [a] 外, 字母 e 在少数词中也读 [a], 如: femme [fam], solennel [solanel]。

79

NOTES

注释

指示形容词 ce, cet, cette, ces 用来指人和物。名词前如果用了指示形容词, 就不再冠词。指示形容词的性、数和名词的性、数一致。请看例子:

un monsieur 一位先生——ce monsieur 这位先生
 une dame 一位女士——cette dame 这位女士
 des médecins 几位医生——ces médecins 这些医生
 cet 用于以元音字母或哑音 h 开始的单数阳性名词前, 如:
 un ingénieur 一位工程师——cet ingénieur 这位工程师
 un historien 一位历史学家——cet historien 这位历史学家

书写规则

注释

1. 书写时, 划分音节的规则原则上与划分读音音节一致, 但有下列两点不同:
 - 1) 相同的两个辅音字母应前后分开: el-fet, ces-ser.
 - 2) 元音字母在词尾虽不发音, 但如果前面是辅音, 也应作为一个书写音节计算: ca-ma-ra-de, li-vre, li-brai-rie.
2. 书写移行:

书写时最好避免在一个词的中间移行。如果必须中间移行, 则要以书写音节为单位, 不能将同一音节分开。移行时要加移行号“ ”。例如:

Marie habite à Pa-
 ris avec Pascal.

80

2) 移行时,如非迫不得已,最好能避开词末不发音的元音字母。例如: Marie habi-

re à Paris.
就不如写成 Marie habi-

bite à Paris.

3) 相邻的两个元音字母,即使不属于同一音节,移行时也不能分开。

如: aé-rier [a-e-ri-er]
théâ-tre [te-a-tri-er]

GRAMMAIRE

语法

1. 主语人称代词:

法语中作动词主语用的人称代词(Le pronom personnel sujet)分为第一、第二、第三人称单数和复数;第三人称又分为阳性或阴性。请看下图:

		主语人称代词	
第一人称	je (我)	nous (我们)	
第二人称	tu (你)	vous (你们,您)	
第三人称	il (他,它)	ils (他们,它们)	
	elle (她,它)	elles (她们,它们)	

2. 冠词:

法语名词前一般加冠词。冠词表示名词的性和数,以及名词是泛指的还是确指的。定冠词表示确指,不定冠词表示

81

泛指。

	阳性单数	阴性单数	复数(阴、阳通用)
定冠词	le (l')	la (l')	les
不定冠词	un	une	des
举例	C'est une photo. 这是一张照片。(第一次提到) Le professeur va à la gare. 老师去火车站。 (大家都知道是谁)		

EXERCICES

练习

1. Ecoutez et imitez l'enregistrement des textes (听并模仿课文录音):

2. Lisez les phrases suivantes et faites attention à l'intonation (读下列句子并注意语调):

Qui est-ce? →
Qui est ce jeune homme? →
Qui est ce jeune homme près de la fenêtre? →
Il habite là. →
Il habite à Marseille. →

82

Il habite à Marseille avec sa femme.

C'est ma sœur.

C'est ma sœur Caroline.

C'est Caroline Morin.

C'est Caroline Morin, elle est professeur.

Elle travaille là.

Elle travaille à Nice.

Elle travaille à Nice avec sa sœur.

3. Mettez les mots suivants au pluriel (把下列词变成复数):

un frère _____ une famille _____

un professeur _____ une mère _____

une sœur _____ une fenêtre _____

une diapositive _____ un livre _____

4. Mettez "un" ou "une" devant les mots suivants (在下列词前加 un 或 une):

livre _____ sœur _____ mannan _____ ingénieur _____

femme _____ homme _____ fille _____ famille _____

mur _____ diapositive _____ gare _____

5. Ecrivez les nombres en lettres (用法语写出下列数字):

4 _____ 9 _____ 10 _____ 12 _____

15 _____ 17 _____ 19 _____ 20 _____

6. Trouvez des questions qui correspondent aux phrases suivantes (给下列各句

找出适当的问句):

1) Luc MORIN habite à Paris.

2) Oui, j'ai un frère.

3) Il regarde une photo.

4) Lucien est ingénieur.

5) Caroline est près de la fenêtre.

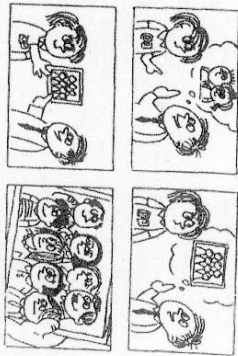
6) Oui, sa femme est sympathique.

7. 用所学国际音标给下列单词和句子注音并划分音节:

mot	rose	auto	automobile	auguste
choses	tableau	laboratoire	journaux	école
fausse	gros	bibliothèque	moto	

Gabriel révise la grammaire.

8. Commentez les images suivantes avec "à côté de, près de" (用 "à côté de", "près de" 讲述下图):



Annexe Z : Analyse des caractéristiques méthodologiques de référence dans l'ensemble pédagogique *Le Français*

Source : Germain (1993 : 101-110) et Beacco (1995 : 42-49)
Renvoi dans le mémoire : page 328

NB : Les passages soulignés correspondent aux caractéristiques observées lors des analyses.

Objectifs	Caractéristiques méthodologie traditionnelle	Caractéristiques éclectisme
chercher le degré d'intégration didactique	réalisation de toutes les activités autour d'un support unique, généralement un texte de littérature (intégration maximale)	<u>grande variété des supports (intégration didactique faible)</u>
déterminer l'organisation du noyau dur méthodologique	<u>méthode grammaire/traduction (indirecte), méthode écrite, méthode transmissive, méthode analytique, méthode applicatrice</u>	plutôt des techniques de classe variées que de méthodes bien précises (car pas de cohérence méthodologique forte mais des cohérence partielles, locales)
déterminer une durée approximative d'enseignement pour l'unité	les séquences possèdent une durée variable, mais excèdent rarement le cadre horaire des séquences d'enseignement (45 à 60 minutes en général dans le système scolaire)	<u>les séquences excèdent le cadre horaire des séquences d'enseignement (45 à 60 minutes en général dans le système scolaire)</u>
chercher la nature des activités proposées	<u>la priorité est accordée à l'écrit et la traduction est l'exercice canonique</u>	il n'existe pas de priorité ; les activités sont extrêmement variées et concernent les quatre compétences en fonction des besoins des apprenants
déterminer l'approche et le type de grammaire (ou référence à une théorie linguistique) adoptés pour l'enseignement de la grammaire	<u>grammaire traditionnelle et normative fondée sur les catégories grammaticales classiques ; pas de référence à une théorie linguistique ; grammaire explicite et déductive</u>	grammaire est faite pour communiquer avec les autres et non pour être apprise en tant que telle ; grammaire en contexte ; des textes et des discours ; conceptualisation ; exercices structuraux, etc.
déterminer la manière dont est enseigné/intégré le lexique	<u>vocabulaire sans principe de sélection et issu des textes sélectionnés (selon l'ordre dans lequel les mots apparaissent dans le texte) ; apprentissage par cœur avec recours à la traduction</u>	est enseigné en contexte à partir d'un support écrit ou oral ; fait souvent l'objet de regroupements par champs lexicaux ; progression lexicale
déterminer la place de la langue maternelle	<u>elle est fréquemment employée en classe comme langue de travail ; consignes écrites en langue maternelle ; traduction</u>	limitée ; l'enseignant y a recours le moins souvent possible ; la langue cible est favorisée ; consignes en langue cible
chercher la conception (ou les procédés) préconisée pour l'enseignement de la culture	<u>culture « cultivée » (littérature, arts, monuments célèbres, etc.) ; enseignée de préférence à partir des textes littéraires</u>	<u>culture quotidienne</u> ; importance du non verbal ; enseignée à partir de documents très variés, en général authentiques
compétences développées chez l'apprenant	<u>traduire, lire des œuvres littéraires en langue cible, développer des facultés intellectuelles (mémorisation des listes de vocabulaire et conjugaison)</u>	mettre en œuvre des stratégies pour agir avec le langage dans la société, réaliser des tâches (compétence à communiquer langagièrement)

Annexe A' : Grille d'entretien modifiée

Renvoi dans le mémoire : page 388

- Réexpliquer les raisons de l'entretien (recherche personnelle dans le cadre de mes études)
- Réexpliquer le but de l'entretien (travail sur le métier d'enseignant de français en Chine et la formation continue)
- L'enquêté aura accès aux résultats s'il le souhaite
- L'anonymat sera préservé

Présentation de l'entretien à l'enquêté :

- **Cet entretien va durer environ 45 minutes**
- **D'abord, nous allons faire un jeu avec des mots qui s'appelle « carte associative »**
- **Ensuite, je vais vous demander de raconter quelque chose de précis à propos de votre vie professionnelle**
- **Enfin, je vous poserai quelques questions à propos de ce que vous pensez sur le métier d'enseignant de français, l'enseignement et l'apprentissage du français, la langue, etc.**

Insister sur le fait qu'il ne s'agit pas de faire état des connaissances de l'enseignant, mais que l'entretien porte sur ce qu'il vit et pense en tant que professeur de français.

1. Carte associative (5 minutes)

- expliquer les principes (donner un mot ou maximum groupe de deux mots)
- insister sur le fait qu'il faut être spontané (répondre rapidement)

2. Récit de vie (15 à 25 minutes)

Maintenant, je vais vous demander de raconter quelque chose. Dans un premier temps, « *J'aimerais que vous me racontiez pourquoi vous êtes devenu(e) enseignant(e) de FLE et comment se sont passés vos débuts dans la profession* » et dans un second temps, « *que vous me racontiez pourquoi vous avez choisi de vous former et quel a été l'impact de la formation sur votre vie professionnelle.* »

Thèmes à explorer

THEME 1 : HISTOIRE PERSONNELLE D'UN PARCOURS PROFESSIONNEL

- **le choix du métier** (moment du choix, raisons du choix, influence d'une personnalité particulière, choix de l'apprentissage du français ou non)
- **les motivations pour le métier** (nature des motivations, satisfactions et insatisfactions liées au métier)
- **les débuts dans la profession** (facile, difficile, formation initiale, aide des collègues ou de l'institution, organisation pédagogique du travail, questionnements, besoins)

THEME 2 : ENGAGEMENT DANS LE PROCESSUS DE FORMATION CONTINUE ET SES IMPACTS SUR LA VIE PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT

- **les raisons de l'engagement dans un processus de formation continue** (attentes, besoins, pour remédier à quelles difficultés)
- **les changements survenus dans les pratiques/dans la construction de soi**

grâce à la formation continue (quels changements, quels compromis entre leur culture d'E/A et celle des formateurs)

- **les points positifs et négatifs de la formation** (les contenus, les formateurs, la temporalité, les lieux, les apports personnels)
- **les souhaits pour une formation future**

3. Entretien semi-directif (20 à 30 minutes)

Consigne initiale

J'aimerais à présent que nous parlions de vos idées sur l'E/A du français à l'université.

Guide d'entretien

(série de thèmes et sous-thèmes à explorer au cours de l'entretien)

THEME 3 : MODELES DIDACTIQUES DE L'ENSEIGNANT EN FORMATION

- **le rôle actuel de l'enseignant** (références à la scolarité de l'enseignant, au rôle de l'enseignant dans la société, dans la classe, à la position occupée dans l'institution)

- a) *Quel est selon vous le rôle d'un enseignant dans la société chinoise ?*
- b) *Quel est son rôle du professeur de français vis-à-vis des étudiants ?*

- **le rôle idéal** (quelle image voudrait avoir l'enseignant dans la société, dans l'institution, dans la classe)

- c) *Comment définiriez-vous le « bon enseignant » ? Pourquoi ?*
- d) *Quels devraient être ses attitudes et comportements pédagogiques dans la classe ?*
- e) *En quoi l'enseignant peut-il aider l'apprenant à l'université et dans la vie en général ?*

- **le rôle de l'apprenant** (rôle occupé dans la classe par rapport au processus d'E/A, motivations)

- f) *Qu'attendez-vous des apprenants dans la classe ?*
- g) *Quels doivent être leurs attitudes et comportements ?*

THEME 4 : RAPPORT A LA SPECIFICITE DE L'E/A DU FLE

- **la langue** (spécificité du FLE, rapport avec la langue maternelle, les difficultés rencontrées pour enseigner la langue cible)

- h) *Apprendre le FLE, c'est quoi ?*
- i) *Et l'enseigner ?*
- j) *Pensiez-vous cela avant votre formation ?*
- k) *Si non, pourriez-vous expliquer ce que vous pensiez ?*

- **la culture** (rapport à la culture étrangère, à la culture maternelle, les difficultés rencontrées pour enseigner la culture cible, les difficultés des apprenants)

- l) *Apprendre une culture étrangère, c'est quoi ?*
- m) *Et l'enseigner ?*
- n) *Pensiez-vous cela avant votre formation ?*
- o) *Si non, pourriez-vous expliquer ce que vous pensiez ?*

- **les manuels, les méthodes, les méthodologies** (conscience ou non de la pertinence des matériaux didactiques et des méthodologies, conscience ou non des choix opérés dans la classe)

- p) *Que pensez-vous des méthodes d'enseignement « françaises » ?*
- q) *Et des méthodes d'enseignement « chinoises » ?*
- r) *Quel genre de manuels préférez-vous et pourquoi ?*

Clôture de l'entretien :

- Faire une synthèse de l'entretien
- Remercier et prendre congés

Annexe B' : Code de transcription des entretiens

Source : Traverso (2005 : 25-26) et Cambra Giné (2003 : 288-291)

Renvoi dans le mémoire : page 388

TOURS DE PAROLE :

E	Enseignant enquêté
R	Relance de l'enquêteur
[Chevauchement des tours de parole. Le crochet apparaît sur chacune des deux lignes

Exemple : E : *donc c'est une manière [d'apprendre*

R : *[oui, je vois*

= Enchaînement immédiat des deux tours

FAITS PROSODIQUES :

	Pause brève (moins de 3 secondes)
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
...	Intonation en suspens
?	Intonation interrogative
!	Intonation exclamative
semb-	Rupture dans un mot
m::	Son allongé
m:::	Son exceptionnellement allongé
SON	Emphase, accentuation

FAITS PARAVERBAUX :

e::	« Euh » : hésitation, embarras.
a::	« Ah » : étonnement, surprise.
m::	« Mhm/Hm » : assentiment, fonction phatique

FAITS NON VERBAUX :

(RIRE)	Rires
(RRR)	Raclement de gorge
(ASP)	Aspiration
(SP)	Soupir

ACTIONS :

(le téléphone sonne)

INDICATIONS META-TRANSCRIPTION :

XXX	Mots ou fragments inaudibles
(je travaille)	Fragment peu audible mais probable
[...]	Fragment non présenté

Annexe C' : Transcription des entretiens³³³

Renvoi dans le mémoire : partie 4, hypothèse 3

Référence des entretiens :

Emma – U1 – B – 160507

Ella – U2 – A – 170507

Prisca – U3 – A – 180507

Flore – U4 – B – 190507

Geneviève – U6 – A – 250507

Epiphanie – U7 – B – 260507

Angèle – U7 – B – 260507

Lucie – U5 – A – 310507

Marina – U1 – A – 310507

Tatiana – U5 – A – 010607

Thomas – U8 – B – 270607

³³³ Les transcriptions suivent l'ordre dans lequel se sont déroulés les entretiens.

REFERENCE DE L'ENTRETIEN Emma – U1 – B – 160507
Fiche signalétique
<p>Lieu : Centre de formation</p> <p>Durée totale de l'entretien : 42 min. 17 sec.</p> <ul style="list-style-type: none"> - durée présentation + carte associative : 4 min. - durée récit de vie : 12 min. 51 sec - durée entretien semi-directif : 22 min. 9 sec. - clôture de l'entretien : 3 min. 17. <p>Tranche d'âge de l'enseignante : 25-30 ans</p> <p>Années d'expérience : 2 ans</p>

RECIT DE VIE

R : donc maintenant en fait j'voudrais que:: tu me racontes deux choses/=

E : =m::

R : =j'voudrais d'abord que tu essaies d'm'raconter pourquoi=

E : =m::=

R : =et comment=

E : =m::=

R : =tu es devenue professeur de français=

E : =m::=

R : =et la deuxième chose c'est pourquoi tu as choisi de de suivre une formation=

E : =m::=

R : =et qu'est ce que ça t'as apporté

E : [oui d'accord

R : [quels sont les impacts

E : d'abord pourquoi je- e:: j'ai choisi d'être professeur de [français

R : [m::

E : parce que quand j'étais étudiante 'fin:: m::j'ai fait un stage dans une entreprise:: française/

R : =m::=

E : et aussi un stage:: dans m:: le département non c'est pas département non le gouvernement:: municipal de Pékin=

R : =m::=

E : =(ASP) alors 'fin e:: j'ai constaté que je ne suis pas faite:: pour e:: un travail e:: dans l'entreprise ni e:: un travail dans les institutions publiques

R : = m::=

E : =alors donc e:: et quand je fais e:: quand je faisais la maîtrise je- j'ai essayé d'enseigner un peu:: le français et ça m::'a beaucoup plu=

R : =m::=

E : =alors donc e:: quand je suis diplômée:: alors je me:: je me suis dit je me suis dit que 'fin je vais e:: être professeur/ c'est le:: comment ? c'est le:: c'est la MEILLEURE profession pour moi/=

R : =m::=

E : =ouais/ donc e:: voilà comme ça:: je suis devenue professeur/=

R : =qu'est-ce qui t'as plu dans le:: quand tu as enseigné au début=

E : =oui au début 'fin le progrès des étudiants/ ça m'encourage toujours et:: ensuite e:: dans un cours il faut parler il faut parler avec les étudiants il faut (ASP) oui je crois que 'fin e:: si une classe est dynamique on peut trouver beaucoup beaucoup de choses e:: intéressantes=

R : = m::=

E : m::même quand les étudiants e:: font des fautes/

R : =m::=

E : c'est [intéressant/

R : [m::

E : [de de les voir

R : =m::=

E : ouais

R : oui tout à fait/

E : bon (RIRE) ouais c'est ça/ et::: la deuxième question c'est e::...

R : en fait c'est co- comment e:: j'aimerais savoir aussi comment tu e:: comment tu as commencé tes débuts dans la profession c'est-à-dire::=

E : =a:: oui d'accord ! e:: 'fin=

R : =comment ça s'est passé ?

E : oui je crois que c'était e:: en quatrième année e:: quand j- j'étais à l'université=

R : =m::=

E : =alors e:: fin comme e:: à cette époque là je:: vou- je voulais travailler un peu pour gagner un peu:: l'argent de poche/ alors y a une centre de formation

R : =m::=

E : =qui e:: qui m'a invitée e:: d'enseigner le français=

R : =m::=

E : =alors je e:: pourquoi pas/ 'fin enseigner le français 'fin ça m'aide beaucoup à faire des progrès moi-même n'est-ce pas ? donc | e:: j- j'ai accepté ce petit boulot=

R : =m::=

E : =et j'ai enseigné dans le centre/ e:: à cette époque là les étudiants:: avaient presque le même âge que moi=

R : = m::=

E : =alors e:: e:: en classe j'enseigne et après la classe on discute:: de beaucoup de choses de la vie on est a on avait le:: même âge=

R : =m::=

E : =on avait le même intérêt donc c'est [intéressant

R : [m::

E : et après e:: après on était devenus très amis/=

R : =m::=

E : =donc e:: je trouve que oui::/ enseigner le français:: en classe on...je suis 'fin | égale:: de de mes étudiants on est on est tous égaux donc e:: je ne sens pas de:: de stress=

R : =m::=

E : =pas comme dans une institution publique on est toujours avec des supérieurs je me sens toujours stressée::=

R : =m::=

E : =donc e:: j- je trouve que l'ambiance dans un cours de français c'est ça me plaît beaucoup=

R : =m::

E : =oui/ donc e:: et comme ça j'aime de plus en plus enseigner enseigner donc e:: je travaille donc e:: je continue de travailler comme professeur/ quand je faisais ma maîtrise aussi dans un centre de formation=

R : =m::=

E : =alors e:: même si e:: j'enseigne toujours la même chose/ mais les étudiants changent=

R : =m::=

E : =donc e:: ils ont de différentes attitudes/ ils font de différentes fautes/=

R : =m::=

E : =ils e:: (RIRE) ils e:: me posent de différentes questions | oui ça c'est intéressant/ ça c'est ça change tout le temps/=

R : =m::=

E : =oui/ oui c'est ça/

R : d'accord XXX et j'aimerais savoir e:: que tu me racontes un p'tit peu aussi pourquoi/ [e::

E : [oui/

R : pourquoi tu as voulu suivre une formation et ce que ça t'as apporté dans ton métier=

E : =ouais=

R : =puisque tu aimes ton métier donc::=

E : =oui (RIRE) et pourquoi je veux suivre une formation ? d'abord je 'fin je trouve que:: quelque fois 'fin dans m:: en classe je suis une peu incapable inc- incapable de rendre e:: de rendre le français intéressant/ attirant/=

R : =m::=

E : =e::: quelque fois incapable de:: faire l'ambiance plus e::: dynamique plus active=

R : =m::=

E : =les étudiants quelque fois restent muets m::: en classe=

R : =m::=

E : =et j- et moi je ne sais pas comment faire/ et:: aussi e::: il me manque e::: des connaissances g- connaissances générales sur e::: la France sur la culture française | y a des problèmes y a des questions que je n'arrive pas à expliquer/=

R : =m::=

E : =c'est comme hier e::: l'étudiant y a une étudiante qui m'a posé la question pourquoi on doit dire e::: ALLONGEMENT des jours et faut pas dire e::: prolongement des jours | ça j- je n'arrive pas à expliquer pourquoi=

R : =m::=

E : =donc e::: je voudrais 'fin suivre une formation pour e::: comment pour e::: augmenter e::: mon niveau de français/ ma compétence/ et aussi apprendre des trucs des techniques ouais pour enseigner pour MIEUX enseigner e::: le français=

R : =m::=

E : =ouais/ et en fait la formation à l'Alliance Française m'a apporté beaucoup de choses/=

R : =m::=

E : =’fin e:: par exemple e:: les jeux jeux de rôles=

R : =m::=

E : =ça intéresse beaucoup les étudiants et en plus e:: des petites e:: de petites techniques qui peut comment ? qui peut encourager:: les étudiants:: à beaucoup parler en classe=

R : =m::=

E : =oui/ et aussi e:: des connaissances que je:: n’ai pas acquises e:: auparavant=

R : =m::=

E : =oui/=

R : =pourquoi ?

E : e:: pourquoi ? parce que j’ai pas beaucoup de contacts avec des Français

R : m::=

E : =ouais/ quand j’étais étudiante peut-être j’ai e:: ’fin je peux avoir un ou deux partenaires en langue=

R : =oui=

E : =mais:: comme:: professeur e:: à vrai dire on a pas e:: on ne peut pas contacter toujours les Français ouais | si si si y a ’fin une professeure une e:: lectrice=

R : =m::=

E : =oui c’est lecteur lectrice [oui/

R : [m::

E : (RIRE) oui bon/ i- a une:: lectrice étrangère e:: dans mon département mais on ne peut pas e:: la voir toujours/ on ne peut pas la trouver toujours/ ou bien on ne peut pas la déranger toujours/=

R : =m::=

E : ouais/

R : et les collègues chinois ?

E : les collègues chinois on se rencontre | MAIS MAIS...par exemple pour la question que j’ai citée e:: allongement allongement prolongement eux ils ne savent non plus\

R : m::

E : ouais/ ce sont des questions que chi- que les Chinois ne peuvent pas e:: à laquelle les Chinois ne peuvent pas répondre

R : m::=

E : =ouais\=

R : =donc la présence de d- d’un français en fait est assez utile=

E : =oui oui ! c’est utile ! tout à fait

R : d’accord et avant de faire la formation e:: comment tu enseignais ’fin comment tu faisais pour enseigner e:: des techniques ? parce que tu as parlé des [techniques::

E : [oui oui oui/

R : que tu as apprises=

E : oui=

R : = et e:: tu dis que ça t’as apporté [beaucoup

E : [oui=

R : = [et av-

E : [avant je suis e:: tout à fait le manuel=

R : =m::=
E : =par exemple e:: e:: d'abord pour un cours pour une leçon d'abord e:: la grammaire/ ensuite le vocabulaire le texte::/ et les exercices/=

R : =m::=
E : =donc:: c'est monotone !

R : m::
E : ouais/ et:: maintenant/ 'fin par exemple pour expliquer la grammaire je peux donner des des photos/ oui ou bien des des des des images que j'ai trouvées sur Internet/=

R : =m:: m::=
E : qui:: par exemple qui qui ont un certain rapport avec cette grammaire et ça intéresse les étudiants=

R : =m::
E : =et ensuite e:: e:: après e:: 'fin pour le texte je suis obligée de tout expliquer parce que:: 'fin e:: ils ont comme:: je t'ai [dit ils ont un test

R : [m::
E : donc e:: donc en deuxième année donc e:: le texte on doit bien apprendre/ et ensuite après e:: chaque leçon je fais faire e:: jouer des pièces aux étudiants | donc e:: quand ils e:: 'fin jouent les pièces c'est intéressant XXX on essaie de trouver ensemble des fautes dans leurs e:: dialogues | oui comme ça les étudiant ont 'fin je ne peux pas dire beaucoup MAIS e:: plus de/ plus/ d'occasion de parler en classe

R : m::=
E : =ouais...

R : donc ça t'a aidé ? la formation ?

E : oui oui !

R : bon c'est bien=

E : =oui/ si c'est possible je veux aussi e:: avoir des cours e:: sur e:: la civilisation:: la culture:: française pour les:: même pour les enseignants/ ouais...

R : oui ! oui oui tout à fait !

E : y a des choses qu- qu- qu'on ne connaît pas par exemple e:: e:: hier j'ai fait la leçon la cuisine française alors e:: e:: on a parlé de- des fondues/=

R : =oui (RIRE)=

E : =e:: de la quiche (SP) e:: de du croque-monsieur et croque-madame

R : m::
E : et en fait croque-monsieur non croque-madame c'est un croque-monsieur surmonté d'un œuf/

R : m::
E : oui ! tout ça c'est intéressant pour les étudiants c'est aussi intéressant pour les enseignants=

R : =m::
E : si les enseignants savent ce que c'est e:: ces choses là alors ils peuvent bien expliquer aux étudiants=

R : =m::=
E : =ouais\
R : oui tout à fait ce sont des choses qui n'existent pas en Chine peut-être...le croque-monsieur ?

E : non non [(RIRE)

R : [(RIRE) voilà
E : c'est seulement un exemple il y a beaucoup de choses
R : oui il y a beaucoup de choses
E : par exemple e:: je ne me souviens plus de du nom du formateur là mais comme ils ils e:: nous ont expliqué pourquoi les les...français e:: aiment toujours être en retard/ des choses comme ça/ ou bien e:: dans une famille française:: la relation:: la plus difficile c'est la relation entre e:: e:: la belle-mère/ et le:: le le gendre c'est ça le gendre ?
R : le gendre ouais
E : oui oui ! donc e:: c'est pas comme en Chine la relation la plus tendue c'est entre:: entre:: la belle-mère et e:: la nouvelle mariée e::...ça s'appelle comment ?
R : (la belle-fille)
E : oui oui oui c'est ça ! XXX ça fait partie de la civilisation française n'est-ce pas ? c'est intéressant tout ça=
R : =oui oh ça dépend des relations XXX toute relation est particulière i- a peut-être des familles où ça se passe bien [entre e::
E : [(RIRE)
R : entre:: la belle-mère et le gendre
E : [(RIRE) oui m'bon /
R : [(RIRE) bon XXX
E : ouais

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : e:: qu'est-ce que je voulais demander encore...oui c'est intéressant tout c' que tu me dis e::/ tes motivations:: pour le métier/ e:: à savoir que tu n'es pas e:: t- tu n'es estimes ne pas être faite pour le travail en entreprise=
E : =m:: (RIRE)=
R : =ou le travail dans une grande institution=
E : oui oui oui !=
R : =par rapport [par rapport à à la hiérarchie
E : [oui
R : e:: quels sont justement tes rapports avec e:: les collègues ? e:: les collègues chinois parce que y a quand même une hiérarchie dans les départements ?=
E : =oui oui ! i- a notre doyen:: qui est supérieur MAIS mais en fait à l'école:: la hiérarchie n'est pas tellement claire...
R : mouais
E : ouais 'fin on se:: | au département s'il y a une réunion alors on peut voir:: tous les professeurs réunis sinon/ quand on a cours on se rencontre on se s'échange quelques quelques mots c'est tout=
R : =m::=
E : =donc e:: on s'entend plus ou moins bien\
R : =m:: m::=
E : =ouais donc e:: et notre:: doyen je ne le vois pas souvent | trois ou quatre fois e:: par semestre=
R : = m::=
E : =ouais donc e:: [(RIRE)

R : [(RIRE)]

E : oui ça va/ donc e:: la relation entre les professeurs c'est c'est très bien c'est très bon=

R : =vous avez beaucoup d'échanges PEDagogiques...entre vous ?

E : e:: oui oui ! e:: 'fin moi comme je suis e:: jeune professeur/ donc e:: quand e:: après après la classe si je rentre dans le bureau s'il y a les professeurs e:: plus âgés e:: qui ont plus d'expérience je peux leur demander je peux leur poser des questions:: comment enseigner ce point là/ comment expliquer ce point-ci/ etcetera...

R : m::

E : ouais ils sont e:: toujours patients oui ils m'expliquent ouais

R : d'accord c'est important

E : oui c'est important/ ouais ouais

R : e:: et quand tu as commencé tu tu disais quand tu as commencé bon tu tu a commencé à donner des cours pour des étudiants/=

E : =m::=

R : =tu trouvais ça intéressant parce que les étudiants ont e:: avaient à peu près le même âge que toi [donc/

E : [oui oui

R : tu pouvais partager e:: [beaucoup de choses

E : [oui oui

R : mais e:: donc là c'était très bien mais en dehors de ça est-ce que tu as trouvé ça FACILE ou DIFFICILE ou COMPLIQUE ou:: ou très simple au contraire de d'enseigner le français ?

E : e::: la différence entre quoi enseigner [le français... ?

R : [enseigner le français quand tu as commencé tu as trouvé ça [facile ou difficile

E : [a::! quand e:: quand j'ai commencé je trouve que:: je trouve que d'enseigner le français c'est difficile=

R : =m::=

E : =parce que à cette époque la grammaire pour moi n'est pas pure e:: pardon n'est pas claire=

R : =m::=

E : =je ne:: j'étais 'fin simpl- simplement une étudiante donc e:: je ne connais pas clairement les règles grammati- grammaticales donc e:: mais au fur et à mesure e:: donc e:: à mesure de mon:: enseignement je dois m:: quand je je dois expliquer un point grammatical aux étudiants je dois d'abord étudier/=

R : =m::=

E : =je dois d'abord trouver des exemples/ alors au fur m- et à me- mesure ça m'est e:: devenu plus:: clair=

R : =m:: m::=

E : =et à partir e:: de ce moment là 'fin m:: enseigner le français c'est pas tellement m:: diffici- difficile | mais c'est quand même difficile i- a des fois que:: i- a des choses que je que je ne connais pas ! ouais\

R : qu'est-ce qui est difficile alors ?

E : comme e:: je t'ai dit la civilisation la culture:: e::: la nuance des mots

e:: | quelques fois e:: la logique (RIRE) d'un article français la ligne de de pensée:: d'un auteur/ et tout ça quelques fois cause des difficultés des obstacles pour moi\ ouais\=

R : =m::=

E : =donc e:: au commencement enseigner le français c'est difficile alors maintenant c'est pas tellement difficile mais c'est difficile quand même (RIRE)

R : ça demande du travail quoi (RIRE) !

E : oui oui c'est ça [(RIRE)

R : [(RIRE) ouais c'est normal ! e:: ok\ qu'est-ce que je voulais préciser encore... || m:: ||

E : et en plus e:: en classe quand je parle quelques fois je fais aussi des fautes

R : a:: bon/

E : je fais toujours des fautes ouais/

R : mais tu t'en rends compte ?

E : oui oui/ donc e:: après expliqué je a::! zut j'ai fait u- une faute !

R : et ça te pose pas de problème ? tu corriges ou...

E : e:: si je me suis e:: rendu compte tout de suite alors je me corrige=

R : =m::=

E : =sinon après la classe 'fin ce sera plus difficile parce que=

R : =m::=

E : =c'est une phrase 'fin e:: passée donc e:: peut-être les étudiants ne peuvent plus e:: s'en souvenir alors dans ce cas là 'fin je ne corri- je ne corrige pas (RIRE) ouais

R : mais c'est bien de de se corriger

E : oui oui

R : e:: d- de reconnaître ses erreurs=

E : =oui oui/=

R : =y a beaucoup d'enseignants qui ne le font pas

E : 'fin oui c'est normal de se de faire des fautes parce que moi je ne suis pas française donc e:: le français c'est pas ma langue maternelle=

R : =m::

E : =je peux enseigner le français simplement que j- j'apprends le français plus tôt plus tôt que les étudiants/

R : d'accord

E : oui

R : l'ancienneté quoi ?

E : e:: oui/ oui c'est ça/ oui c'est ça/ donc e:: c'est parce que:: je parle mieux:: français qu'eux ou bien j'apprends mieux le français qu'eux c'est tout simplement à cause des 'fin de e:: l'ancienn-...

R : l'ancienneté oui/ l'expérience en fait !

E : oui c'est ça ! donc e:: ça ne veut pas dire que je ne peux pas faire des fautes (SP)=

R : =oui/ c'est quoi d- d'après toi e:: comment tu pourrais Définir=

E : =m::=

R : le BON enseignant ! c'est qu'est-ce qu'il doit faire le bon enseignant ?

E : bon d'abord e:: premièrement il ne il fait rarement des fautes/ (RIRE) [lui-même

R : [a::
bon/
E : oui\ deuxièmement e:: il doit e:: comment il doit savoir comment susciter e:: la curiosité des:: étudiants
R : m::
E : troisièmement il sait comment e:: activer e:: rendre les étudiants plus actifs
R : m:: m::
E : troisièmement il doit connaître bien la culture la civilisation e:: françaises
R : m::
E : oui/ e:: cinquièmement il doit...mieux vaut avoir une expérience vécue en France
R : sur le terrain ? pendant longtemps ou un court séjour ça suffit ?
E : pendant longtemps
R : pendant longtemps
E : ouais
R : pourquoi ?
E : comme notre doyen il a vécu e:: pendant dix ans en France/ donc e:: il sait presque TOUT sur e:: la France sur le français e:: sur les Français oui=
R : m::
E : =donc e:: il peut répondre à toutes les questions! posées par les étudiants presque=
R : =m::=
E : ouais donc comme ça e:: je crois que c'est un c'est un bon enseignant\ ouais\
R : d'accord\ bon/
E : et:: bien sûr il faut être:: gentil avec les étudiants [(RIRE) !
R : [(RIRE) d'accord ben justement
qu'est-ce que tu attends (ASP) quand tu as une classe de de de français une classe d'étudiants en français qu'est-ce que tu attends d'eux ? quelles sont tes attentes par rapport aux étudiants ?
E : par rapport aux étudiants ? bon donc e:: normalement j'espère avoir une classe former des étudiants m:: disons e:: plus e:: plus intelligents e:: je peux je ne veux pas dire que:: les autres étudiants ne sont pas intelligents mais il y a d- des étudiants qui comment qui entrent facilement dans la langue/ dans une langue étrangère=
R : =oui oui
E : je sais pas si t'es d'accord ?...
R : oui oui y a des gens qui ont des facilités pour e::=
E : =oui oui [pour la langue
R : [pour apprendre
E : oui oui ! oui\ bon si c'est pas e:: si les étudiants ne sont pas tellement intelligents XXX ils doivent BEAUCOUP travailler/
R : m::
E : ils doivent être e:: travailleurs
R : m::
E : et | et le plus qu'il important c'est qu'ils doivent S'INTERESSER vraiment au français
R : m::

E : ouais\
R : et et et tous ceux qui sont dans dans les classes est-ce qu'ils CHOISISSENT le français ?=
E : =la plupart =
R : =la plupart hein...
E : ouais
R : m:: d'accord\
E : parce que quand on s'intéresse à quelque chose on apprend vite/
R : bien sûr
E : ouais/
R : si tu n'as pas choisi l'apprentissage du français=
E : =ouais=
R : =y a peu de chance pour que ça t'intéresse mais s'ils ont choisi c'est déjà très bien pour e:: pour pour l'enseignant
E : a:: ouais
R : c'est c'est une bonne e:: une bonne motivation:: pour les deux quoi/ pour l'enseignant et pour [les étudiants
E : [les étudiants
R : XXX e:: tu as parlé aussi de la culture tu as dit que e:: la civilisation française te pose des problèmes
E : ouais ouais
R : e:: parfois parce qu'il y a des choses que tu ne connais pas
E : ouais
R : tu tu as dit tu as parlé aussi de quelques problèmes avec des mots hein e:: allongement prolongement pourquoi on dit ça/
E : ouais/
R : e:: mais d'après toi tu sais enseigner une langue c'est quand même un métier qui est très particulier=
E : =oui oui
R : =c'est VRAIMENT très particulier | et enseigner LE français enseigner le français=
E : =ouais=
R : =est-ce que e:: quelles sont pour toi les particularités de ce métier ?
E : || bon | enseigner le français...particularités...je ne vois pas\
R : les spécificités... ou si t'en vois pas...mais tu m'as déjà [parlé
E : [je crois qu'enseigner le français c'est comme enseigner e:: l'anglais ou:: enseigner e:: n'importe quelle discipline=
R : =m::=
E : =ouais || s'il y a une particularité::: c'est que ce serait le français ce serait que le français est plus difficile que d'autres langues [(RIRE)
R : [(RIRE) quelles langues ?
E : par exemple l'anglais
R : =oui=
E : =oui | 'fin || d'autres je ne vois pas
R : XXX ok/ et e:: quand tu es dans ta classe | donc e:: quand tu enseignes le français la culture la culture française tu m'as dit que au début tu enseignais la

[grammaire le vocabulaire
E : [oui oui
R: bon le texte e::
E : oui
R : e:: et puis des [exercices
E : [des exercices oui
R : et maintenant tu as changée/ tu fais des choses plus variées tu prends des photos pour faire de la grammaire par exemple=
E : =oui oui =
R : =et e:: j'voulais savoir c'que tu penses=
E : =m::=
R : =des METHODES d'enseignement françaises=
E : =m::=
R : =et qu'est-ce que tu penses aussi des méthodes d'enseignement chinoises\
E : pour enseigner le chinois ?
R : non mais c'est-à-dire les [méthodes
E : [a:: oui oui oui d'accord !
R : [des méthodes pour enseigner
E : [à la française et à la chinoise oui d'accord ! donc e::
je crois que:: m:: enseigner e:: à la française c'est-à-dire e:: comme e:: la formation là
R : =oui=
E : =c'est plus e:: comment e:: intéressant=
R : =m::=
E : =ça c'est le plus important c'est plus intéressant mais c'est plus LENT
R : c'est plus lent ?
E : oui ! c'est plus lent c'est-à-dire si e:: je suis tout à fait la méthode française=
R : =m::=
E : =ALORS pour e:: | et comment dirai-je ? || e:: bon m::: c'est plus lent c'est-à-dire:: e:: la méthode française=
R : =oui=
E : =pour e:: 'fin pour apprendre tout par exemple pour apprendre toutes les grammaires | peut-être ça nécessite e:: plus de quatre ans=
R : =d'accord\
E : =ouais=
R : =m::=
E : =donc | par exemple | e:: un étudiant qui suit e:: une formation e:: de la méthode chinoise=
R : =ouais=
E : =et:: un étudiant qui suit:: la formation de la méthode française on peut faire:: on peut les on peut comparer les deux=
R : =ouais=
E : =alors peut-être e:: à la façon e:: française le- l'étudiant parle plus couramment français=
R : =m::=
E : =e:: il est plus dynamique:: il est plus actif e:: donc il e:: il n'a pas de problème à l'oral/ et à l'écoute/=

R : =m::
E : MAIS MAIS du point de vue grammatical il est:: plus faible qu'un étudiant...bon...
R : qui a suivi le manuel par exemple Le Français
E : oui ! oui c'est ça
R : d'accord
E : ouais | donc je crois qu'il faut COMBINER les deux
R : combiner les deux ?
E : ouais oui c'est ça
R : et t'as tu essaies dans [ta classe
E : [oui oui/
R : et co- comment tu fais ?
E : bon parce exemple je dois faire le manuel mais je je vais laisser tomber des exercices e:: d'après moi 'fin iii- c'est pas inutile mais pas:: pas très intéressant=
R : =m::=
E : =alors je rajoute des choses 'fin e:: plus intéréch- intéressantes=
R : =m:: m:: m::=
E : =donc avec tout ça les étudiants apprennent en même temps en même temps e:: la grammaire
R : oui=
E : =oui et aussi e:: des choses e:: qui e:: qui sont intéressantes qui peut attirer leur attention qui peut susciter leur intérêt=
R : =m ::=
E : =par exemple e:: cette semaine e:: je fais la cuisine française j'enseigne la grammaire/ les les textes/ alors je vais laisser tomber les exercices oraux e:: c'est-à-dire les exercices e:: structuraux=
R : =d'accord=
E : =je vais leur donner un texte e:: que j'ai j'ai choisi dans le Reflets e:: c'est la recette de la bouillabaisse
R : d'accord : (RIRE)
E : oui/ donc 'fin j'essaie de combiner les deux
R : ok/ c'est intéressant !
E : oui (RIRE)
R : et ils sont e:: ils arrivent à suivre comme ça ? ils sont pas trop PERDUS ?
E : e:: non non
R : bon très bien
E : bon
R : bon e:: j'aurais peut-être encore une dernière question/
E : oui/
R : ou peut-être deux...le au niveau des donc tu m'as dit tu prends le le manuel chinois [le manuel français
E : [oui
R : tu fais des tu fais des arrangements [tu combines tu tu cherches
E : [oui
R : beaucoup beaucoup de choses on dirait=
E : =ouais=
R : =e:: est-ce que quel ma- genre de manuel tu préfères en fait ? et pourquoi...

E : bon | alors comme le manuel c'est e:: le manuel c'est Le Français c'est imposé\ donc e:: j'ai de:: j'ai pas de moyens de choisir | si e:: j'ai le choix | j'aimerais avoir deux manuels en même temps\

R : m::

E : oui/ un manuel chinois et un manuel français | à vrai dire e:: 'fin les manuels français:: sont FAIBLES en grammaire

R : m::

E : alors comme mes étudiants doivent passer l'examen=

R : =ouais=

E : =alors e:: c'est un examen:: fait par les Chinois=

R : =ouais=

E : =donc on met beaucoup d'accent sur la grammaire/

R : bien sûr ouais\

E : si avec le manuel français on n'arrive pas | on n'arrive pas à exercer les étudiants bon sur e:: du point de vue grammatical

R : XXX

E : oui oui c'est ça/ alors le test c'est très important pour eux=

R : =ouais=

E : =oui=

R : test de niveau quatre ?

E : oui de niveau quatre et on commence à avoir un test de niveau:: [huit

R : [huit

E : ouais c'est ça/

R : donc en quatrième année ?

E : oui oui/ donc e:: cette année c'est la première année\

R : première année en mai là en mai [ils ont passé

E : [non non c'est pas en mai c'est en en

novembre je crois

R : en novembre ok/

E : oui

R : et et bon c'est intéressant ça/

E : oui | donc quand les étudiants sortent d- seront sortis de l'université ils doit avoir un certificat de de ce test=

R : =m::=

E : =pour trouver un bon emploi

R : s'ils n'ont pas...

E : s'ils n'ont pas e:: on ne peut on ne sait pas comment expliquer parce que les autres étudiants [en ont

R : [l'auront

E : oui oui/

R : en fait tous les étudiants le passent quoi=

E : =oui oui c'est ça !=

R : =pratiquement ?=

E : =tous tous les étudiants de français 'fin en Chine=

R : =en Chine ouais\=

E : =ouais ouais=

R : =c'est important TRES important alors || enfin je vais poser une dernière

question sur e::

E : mais s'il y a s'il y a un manuel français m:: qui a des documents authentiques là-dedans m:: des documents intéressants là-dedans et AUSSI avec e:: une partie de grammaire renforcée=

R : =renforcée=

E : =oui oui=

R : =pour les chinois ?=

E : =oui oui c'est mieux=

R : =mais y a Reflets l'adaptation de Reflets qui est comme ça...

E : oui::: mais Reflets oui oui j'ai vu le le premier tome=

R : =ouais=

E : =alors e:: le premier tome on enseigne e:: on va l'enseigner pendant combien de temps ? un semestre ? si un semestre on apprend seulement le futur simple ça ça suffit pas !

R : oui pour votre progra- par rapport à votre programme=

E : oui oui/

R : bon Reflets c'est compliqué de toute façon e:: pour les étudiants chinois c'est assez compliqué=

E : =ouais\

R : =faut la faire la méthode faut faire le manuel !

E : oui qui qui qui va le faire ?=

R : toi !

E : les chinois ou bien les français ?

R : ben les deux alors !

E : oui [(RIRE)

R : [(RIRE) les deux ensembles

E : oui oui

R : ce serait pas mal

E : oui oui/

R : e:: ||

E : et comme ça on peut on peut avoir le test selon CE manuel ce manuel là fait par les Français et par les:: les Chinois=

R : =ce serait intéressant=

E : = et on peut oui on peut on peut imposer ce manuel à tous les professeurs de de [(RIRE)

R : [(RIRE) ce serait très intéressant | peut-être on va finir sur une:: dernière question=

E : =ouais=

R : e:: quel est e:: d'après toi e::=

E : =oui=

R : =le rôle de la d'un l'enseignant de l'enseignant dans la SOCIETE chinoise ?

E : c'est-à-dire le statut ?

R : m:: si tu veux...son statut son rôle...

E : m::...

R : son rôle dans la société chinois d'aujourd'hui

E : bon | alors e:: donc e:: c'est je crois que c'est pas un statut d'un professeur e:: 'fin de français c'est le statut de tous les professeurs !=

R : =m:: ouais ouais ouais ouais =
E : =donc e:: tous les professeurs chinois e:: maintenant e:: je crois dans la société ils ont e:: on a un statut assez élevé=
R : =m::=
E : =dans:: du point de vue social
R : XXX
E : les gens respectent les professeurs=
R : =ouais=
E : =surtout les professeurs de l'enseignement supérieur=
R : =m::=
E : =ouais donc e:: | MAIS du point de vue économique | on est en BAS
R : ouais=
E : =ouais donc:: on ne gagne pas grand chose e::: donc e:: on est comment dirais-je ? on est pauvres::: mais en même temps on est respectés
R : ouais bon d'accord
E : (RIRE)
R : oui oui c'est bon...et tu arrives à rester motivée ? malgré tout ? malgré tes difficultés économiques ?
E : m:: oui 'fin...
R : =c'est l'amour du métier/=
E : ='fin c'est c'est c'est tout le monde est comme ça tous les professeurs sont comme ça=
R : =m:: et quand tu as commencé ta m:: ta carrière=
E : =m::=
R : =d'enseignante=
E : =m::=
R : e:: tu e:: d'abord ça fait pas très longtemps que tu enseignes ? ça fait e::...
E : m:: comme::: comme un comme un métier ça fait deux ans comme de petits boulots de du travail temporaire e:: ça fait e:: six ans
R : est-ce que quand tu as commencé y a quelqu'un qui e:: comment dire ? un enseignant en particulier=
E : =m::=
R : =qui t'as servi de modèle puisque e:: quand tu as commencé à enseigner tu étais jeu- toute jeune en fait/ étudiante/=
E : =oui=
R : =tu n'avais pas encore eu de formation donc e:: est-ce que tu t'es e:: référée=
E : =m::=
R : =à un modèle ? au modèle d'un enseignant en particulier ou pas du tout...
E : non pas du tout
R : pas du tout
E : oui | au co- au commencement j'ai fait tout s- toute seule
R : m::
E : ouais/ je crois pas pas de modèle
R : pas de modèle ? tu t'es pas dit à un moment J'ENSEIGNE e:: j'enseigne comme ça parce que e:: mon prof faisait comme ça
E : non
R : d'accord ça va/ bon ben moi je crois qu'on a fait le tour des des questions à

peu près/ tu as répondu à toutes les questions | je sais pas si tu veux ajouter quelque chose de particulier
E : m.: non non

REFERENCE DE L'ENTRETIEN Ella – U2 – A – 170507
Fiche signalétique
Lieu : Centre de formation
Durée totale de l'entretien : 53 min. 31 sec. <ul style="list-style-type: none"> - durée présentation + carte associative : 8 min. 56 sec. - durée récit de vie : 8 min. 34 sec - durée entretien semi-directif : 34 min. 13 sec. - clôture de l'entretien : 1 min. 48 sec.
Tranche d'âge de l'enseignante : 25-30 ans
Années d'expérience : 3 ans

RECIT DE VIE

R : e:: maintenant comme je vous ai dit on va essayer il va y avoir deux parties/

E : m::

R : on va d'abord raconter quelque chose donc e:: sur la vie professionnelle et ensuite je vais vous poser des questions plutôt sur e:: ce que vous pensez de l'enseignement et de l'apprentissage du français donc ce sont vraiment des questions e:: faciles qui ne nécessitent aucunes connaissances c'est vraiment ce que vous pensez ce que vous vivez

E : d'accord

R : tout simplement\ (ASP) donc e:: la première chose c'est que je voudrais savoir | d'une part e:: que vous me racontiez e:: pourquoi vous êtes devenue enseignante de français | et comment vous avez débuté dans la profession | (ASP) et ensuite pourquoi vous avez choisi de faire une formation et qu'est-ce que ça vous a apporté dans votre vie e:: professionnelle et personnelle aussi si vous le voulez bien\

E : ok | e:: d'abord comment suis-je devenue un professeur ?

R : oui oui

E : un enseignant de français (ASP) m:: ça c'est::: c'est m:: comment dirais-je ? e:: quand quand j'étais à e:: en quatrième année e:: j'avais l'intention e:: j'avais deux intentions d'abord e:: ou bien trouver un:: un bon emploi ou bien e:: continuer mes études e:: à à à l'université comme aspirant chercheur\ (ASP) MAIS mes parents e:: espéraient que je continue mes études e:: à l'université donc j'ai (RIRE) j'ai e:: comment dirais-je ? j'ai j'ai j'ai suivi leurs conseils | et puis après après mes études e:: le débouché d'em- d'emploi c'est assez limité

R : m:: m::

E : ça veut c'est c'est c'est-à-dire je:: si si je trouve un un emploi comme par exemple comme secrétaire dans une entreprise e:: ce n'est pas un travail satisfaisant

R : m::

E : e:: parce que e:: je:: je je je pourrais obtenir e:: cet emploi quand j'ai fini mes études universitaires/

R : m::

E : donc j'ai j'ai j'ai choisi e:: e:: je je voudrais devenir un professeur\ parce que e:: après des études e:: e:: d'aspirant chercheur m:: au moins il il faut trouver un un emploi qu'on ne peut pas obtenir quand e:: quand quand quand on...quand on sort de justement sort de l'université\ e:: de de de de de licence

R : m:: de licence

E : donc ça c'est pourquoi j- j'ai choisi d'être pro-\ de devenir professeur\

R : d'accord m:: m:: d'accord\

E : oui mais après e:: après e:: après être devenue un professeur un enseignante de français je commence à aimer ce travail

R : m:: d'accord m:: et e:: comment e:: comment e:: se sont passés les débuts dans la profession ?

E : les débuts de la profession ? e:: tout d'abord e:: la doyenne m'a demandé d'enseigner le français LV2 donc c'est:: pas très difficile parce que les les les étudiants du département d'anglais n'avaient e:: n'attachent pas beaucoup d'attention au français | donc e:: ce n- ce n'est pas très difficile au début (ASP) e:: mais après e:: à vrai dire e:: un de mes professeur à l'université m'a beaucoup aidée/

R : m::

E : e:: e- e- elle m'a prêté e:: e:: ses prép- e:: comment dirais-je ? ses fiches pédagogiques ! et et j'ai j'ai j'ai j'ai j'ai lu ses fiches pédagogiques pour e:: pour e:: apprendre quelque chose sur comment enseigner

R : m::

E : e:: le livre Le Français par Ma Xiaohong

R : m:: m:: m:: d'accord | donc ça c'est le début ?

E : oui

R : d'accord et pourquoi vous avez choisi de suivre une formation ?

E : m:: || d'abord je n'ai jamais suivi e:: une formation comme ça e:: je ne sais pas si e:: ma méthode convient e:: convient...au FLE je je veux dire con- convenir à non ! convient à mes étudiants

R : m:: m::

E : je pense que:: je pense qu'ils m'aiment beaucoup (RIRE) m- mais je voudrais quand même e:: apprendre encore encore plus ! et puis le la e:: deuxième raison c'est que:: e:: l'année dernière c'est | e:: madame e:: la doyenne m'a demandé de e:: d'appliquer de de de de de demander cette formation

R : m::

E : oui ça c'est la deuxième question

R : d'accord\

E : a:: pardon ! deuxième raison

R : m:: m:: || qu'est-ce que ça a apporté à:: dans votre vie... ?

E : oui je pense que beaucoup !

R : quoi ?

E : ça ça m'a beaucoup apporté e:: d'abord | m:: je je je n'ai pas changé complètement ma méthode mais quand même j'ai j'ai beaucoup de choses à ajouter (ASP) e:: j'ai:: j'ai relu e:: mes fiches pédagogiques et puis j'ai e:: comment dirais-je ? j'ai j'ai transformé | e:: j'ai | MODIFIE j'ai modifié ! ma ma fiche pédagogique

R : m:: m::
 E : et puis m:: par exemple ! e:: quand e:: avant e:: avant d'être formée ici e:: si si je veux enseigner la grammaire je:: m:: je leur explique tout de suite
 R : m:: m:: d'accord
 E : et maintenant e:: j'ai choisi beaucoup de:: beaucoup de beaucoup d'enregistrements e:: por- ayant ce point de grammaire et puis e:: je leur fais écouter plusieurs fois et puis e:: je leur poser je leur leur pose des questions pour e:: qu'ils e:: savent que aujourd'hui on on doit apprendre ce point de grammaire\
 R : d'accord
 E : donc je je pense que les étudiants trouvent que c'est encore plus intéressant/
 R : m:: m::
 E : mais c'est encore plus difficile pour pour eux || oui parce que les étudiants chinois ont l'habitude de d- d'écouter le professeur
 R : m:: ouais || et sur la vie e:: peut-être e:: personnelle je sais pas est-ce que ça change quelque chose ? cette formation ?
 E : j'ai j'ai rencontré beaucoup de professeurs !
 R : a::
 E : beaucoup de professeurs beaucoup de jeunes professeurs c'est c'est pourquoi j'ai écrit jeune dans=
 R : =a::=
 E : =dans dans la fiche parce que je je n'ai pas le...dans dans notre groupe il y a seulement Geneviève qui est beaucoup plus âgée que nous
 R : oui
 E : oui donc e:: j'ai rencontré beaucoup de jeunes qui sont dynamiques...
 R : motivés ?
 E : oui motivés oui

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : d'accord ! jeunes | mais de différents âges aussi ?
 E : de différents âges oui e:: parce que je trouve je trouve je pen- e:: j'ai e:: j'ai eu beaucoup de professeurs (ASP) de...qui sont:: beaucoup plus âgés/ qui qui qui travaillent e:: qui travaillent e:: beaucoup de temps ! m:: m:: e:: plus de temps que:: que que que mon âge !
 R : m::
 E : i- i- i- ils ont une m:: expérience de travail assez longue plus longue que mon âge !
 R : d'accord ! (RIRE)
 E : oui donc e:: mais j'ai aussi ren- j'ai rencontré aussi des professeurs e:: des professeur âgés je (ASP) un peu e:: un peu difficiles à chan- à...à changer à changer leurs façons de:: d'enseignement
 R : d'accord | ils sont difficiles à changer ? ils ne VEULENT pas changer c'est ça ?
 E : je ne sais pas s'ils ne veulent pas ou ils ne PEUVENT pas
 R : ils ne peuvent pas\
 E : parce que peut-être ils ont déjà l'habitude d'enseigner comme ça c'est la routine !

R : et et les jeunes enseignants ?
E : et les jeunes enseignants je pense que c'est | plus rapide
R : plus rapide ?
E : oui le changement sont plus vite et plus plus rapide
R : mais avant de changer qu- qu'est-ce qui change en fait ? || est-ce que vous pensez que la la la façon d'enseigner des jeunes enseignants au début est-ce qu'elle est la même que chez les vieux enseignants ? au début\
E : oui au début oui
R : et et pourquoi ?
E : parce que c'est eux qui nous nous enseignent | on on on on fait l'imitation
R : l'imitation ?
E : oui oui ! parce que au au début quand je commence mon travail e:: j'ai beaucoup réfléchi sur ce que mon professeur m'a enseigné/ comment il m'a enseigné/ comment ils m'ont enseigné/ donc e:: j'ai imité leur façon de d'enseignement
R : donc au début vous avez beaucoup réfléchi sur comment ils vous ont appris le français=
E : =oui oui=
R : =et vous avez:: qu'est-ce que vous avez pensé de de:: qu'est-ce que vous pensiez à ce moment là ?
E : oui je je je pense que c'est bien/ c'est efficace pour nous pour pour les Chinois je je pense qu'il y a e:: un peu de différence e:: entre:: entre la façon d'enseignement de U5=
R : =oui=
E : =et et et de et et et et des autres professeurs des autres universités (ASP) parce que je je suis issue de U5 donc e:: j'aime beaucoup la façon d'enseignement de de mes professeurs
R : au début vous aimiez beaucoup et maintenant encore vous aimez beaucoup ?
E : maintenant ? encore...mais un peu de changement/
R : un peu de changement par rapport à ce qu'ils f- ce que vous pensez de leur méthode ?
E : oui
R : en fait c'est ça ?
E : oui | oui oui oui c'est comme ça ! parce que j'ai e:: à vrai dire j'ai j'ai j'ai aussi suivi j'ai aussi suivi les cours des autres professeurs de des dans les autres universités (ASP) je pense que c'est un peu monotone/ pour si si j'étais étudiante si j'étais étudiante si e:: e:: si j'étais étudiante je:: je:: m'endormirai aussi
R : a:: bon ? (RIRE)
E : oui !
R : et quand vous avez appris ça vous a pas posé de problème ?
E : pardon ?
R : quand vous avez appris le français ça ne vous gênait pas ? ça ne vous endormait pas ?
E : e:: quand ?
R : au moment où vous étiez étudiante ?
E : e:: non
R : ça allait ?

E : non je pense que e:: ça va pour moi | à à U5
R : d'accord
E : mais e:: je ne sais pas si maintenant e:: co- co- comment ça s'passe maintenant
MAIS l'enseignement à en en troisième année:: n'est pas très n'était pas très bien/
quand quand j'étais étudiante
R : m::
E : m:: || maintenant dans mon université je ne sais pas | je ne sais pas beaucoup
sur e:: l'enseignement du troisième et quatrième années
R : parce que vous avez des des des premières et deuxièmes années je crois ?
E : oui oui !
R : d'accord depuis depuis combien de temps déjà ?
E : depuis deux:: mille quatre
R : depuis deux mille quatre
E : trois ans
R : ça fait trois ans hein ouais ! e:: m:: m:: || ok e:: c'est très intéressant e:: tout ce
que vous me dites
E : oui (RIRE) oui donc donc donc c'est un secret ! (RIRE)
R : oui c'est un secret
E : oui
R : d'accord je je dirai pas je ne citerai pas le nom de l'université
E : d'accord
R : dans une université pékinoise e::
E : oui oui
R : non ça sortira pas
E : oui mais mais mais j- j'aime beaucoup l'enseignement à à notre à à mon
ancienne université
R : oui
E : à à mon ancienne université
R : à U5 ?
E : oui oui U5
R : oui oui non mais de toute façon j'ai:: de toute façon c'est une enquête qui sera
anonyme
E : oui d'accord
R : ce sera anonyme on va pas connaître votre nom e:: le nom de l'établissement
ni le nom de la personne ça ne se sera pas dans dans l'enquête
E : d'accord d'accord
R : pour qu'il n'y ait pas de problème (RIRE) faut pas vous inquiéter
E : oui
R : e:: donc les:: vous avez changé par rapport à donc au début/ vous avez dit
(ASP) que vous enseigniez | vous avez beaucoup réfléchi sur comment enseigner
comment vous avaient appris les professeurs de U5 et vous avez trouvé ça bien
E : oui
R : mais maintenant vous avez un peu e:: un peu changé
E : oui
R : quelque chose qu- qu'est-ce que vous avez changé ? | précisément ou 'nfin
ou:: d'une manière plus générale
E : m:: j'ai a- je pense que j'ai ajouté beaucoup de choses nouveaux

R : m:: m::
E : e:: || e:: comment dirais-je ? e:: par exemple j'ai j'ai utilisé e:: non j'utilise en- beaucoup plus de médias=
R : =oui=
E : =avant !
R : d'accord
E : qu'avant
R : ok
E : m:: médias et e:: les images e:: les images de la musique e:: de l'en- des des des enregistrements | e:: oui comme ça !
R : d'accord très bien \ e:: au début de:: quand...
E : mais mais mais mais mais je n'ai pas CHANGE ma façon d'enseigner le vocabulaire parce que je je trouve que ma ma façon e:: vous vous avez e::
R : oui
E : vu ma classe et j'ai j'ai trouvé que c'est plus efficace ça:: ça ne perd pas beaucoup de temps pour d'enseigner le vocabulaire
R : m::
E : e:: co- comme ça/
R : [vo-
E : [e:: oui à à ma façon oui !
R : et et oui mais si ça marche mieux si ça marche mieux avec les étudiants alors ça marche mieux avec les étudiants !
E : oui
R : si c'est ce que vous pensez
E : oui
R : il faut continuer comme ça
E : oui pa- parce que je je pense qu'il y a une différence entre e:: entre le entre:: le sens de vocabulaire français et le sens de vocabulaire chinois ! e:: je je veux dire que par exemple e:: monsieur D.³³⁴D...
R : oui le formateur du vocabulaire
E : oui il il il nous a dit que le vocabulaire ce sont m:: les noms les verbes qui qui ont rapport avec | e:: un thème
R : m:: m::
E : comme ça ! et mais pour nous les Chinois e:: comment utiliser ce verbe ? c'est un grand problème | par exemple
R : oui
E : par exemple si on:: si on enseigne un ve- e:: une expression comme e:: e:: apporter quelque chose A quelqu'un il FAUT préciser que y a A QUELQU'UN
R : m:: m::
E : vous comprenez ?
R : oui
E : mais VOUS vous considérez que ça c'est un point de grammaire/
R : m::
E : mais pour nous nous le considérons comme le vocabulaire comment utiliser CE verbe ?

³³⁴ Nom d'un formateur.

R : d'accord
E : donc je je je pense il y a une qu'il y a une petite différence\
R : est-ce que c'est une différence/ c'est une question que je me pose est-ce que c'est une différence de conception de la langue ? est-ce que pour vous qu'est-ce que c'est qu'enseigner une langue ou apprendre une langue ?
E : e:: d'après ce que dit le le le Ministè- le Ministère apprendre une langue c'est d'apprendre e:: une compétence de communication
R : oui
E : oui oui oui c'est c'est toujours c'est toujours ça qu'on dit
R : oui oui
E : c'est ce qu'on dit !
R : et vous vous pensez quoi ?
E : je je je pense que la compétence linguistique c'est ok ! au au début au début e:: pour pour les débutants/ la compétence linguistique c'est est est sont e:: non ! est beaucoup plus importante que la compétence de co- de communication ! la compétence communicative
R : m:: m::
E : oui parce que les étudiants e:: ne savent pas encore comment parler donc on on on ne peut pas e:: on ne peut pas on ne peut pas\ comment dirais-je ? on ne peut pas\ pratiquer la communication
R : SANS les bases linguistiques ?
E : oui ! oui oui oui oui !
R : d'accord
E : sans sans la base sans les bases linguistiques on on ne peut pas augmenter le niveau les les les niveaux sur la communication
R : d'accord
E : m:: ouais !
R : ok je comprends c'est un...
E : c'est mon point de vue
R : oui oui c'est un point de vue tout à fait !
E : oui c'est parce que main- maintenant les étudiants chi- je je pense que les étudiants chinois d'aujourd'hui ne sont pas comme a- avant les les étudiants d'avant
R : a:: pourquoi ?
E : avant les étudiants chinois n'o- n'osent même pas parler en classe
R : m:: m::
E : je sais pas il y a dix ans/ il y a vingt ans/ je ne sais pas\ mais maintenant dans ma classe il y a des étudiants qui sont beaucoup plus courageux que les autres
R : a:: bon mais ça vient de quoi ça ? pourquoi ils s- pourquoi les étudiants d'aujourd'hui parlent alors que ceux d'il y a dix ans ils ne parlaient pas beaucoup en classe ?
E : oui je en sais pas peut-être e:: il y a quand quand ils étaient petits ils ils ont ils avaient déjà une formation
R : quand ils étaient petits ça c'est intéressant quand ils étaient petits ils avaient déjà une formation à l'école ?
E : oui peut-être...
R : ou à la maison ?

E : oui peut-être à l'école ou bien à la maison mais je ne sais pas parce que MOI j'ai une:: étudiante | qui e:: qui parle très bien le français en première année déjà

R : oui

E : qui qui pa- et et elle et elle n'a pas appris le français à à à l'école secondaire elle elle ose di- elle ose parler le français

R : m:: m::

E : peut-être elle elle était prési- présitatrice ?

R : présentatrice ?

E : e:: non pardon ! e:: présentatrice e:: de télévision:: de télévision de:: de sa ville/ donc e:: elle n'a pas elle n'a elle n'a aucune peine de de de de de de parler en classe

R : mais ça c'est oui ! je suis d'accord mais c'est quelque chose de très e:: comment dire ? individuel c'est-à-dire il y a des étudiants qui ont des:: plus de facilités que d'autres y en a qui sont plus timides moi je voudrais savoir si est-ce qu'on est-ce que vous=

E : =je je trouve que les étudiants m:: | ont déjà changé les étudiants

R : cette génération là par rapport à la génération

E : oui

R : d'il y a...

E : dix ans peut-être

R : ce ne sont plus les mêmes ?

E : oui

R : et la raison (vous la connaissez) ?

E : peut-être e:: on on a beaucoup de liberté qu'avant maintenant\ on on a beaucoup plus de liberté qu'avant (RIRE) on a beaucoup plus de liberté d'expression qu'avant je pense ! je ne sais pas\

R : c'est peut-être ça...

E : oui oui ou bien dans la famille on on on est encore e:: de plus en plus libre e:: par rapport aux parents |

R : je sais pas

E : e:: peut-être e:: avant les les parents dirigent les parents dirigeaient avant peut-être il y a dix ans/ il y a vingt ans/ les parents dirigeaient dans la famille mais maintenant les les puisqu'ils sont déjà l'enfant unique i- i- ils ont déjà la liberté d'expression | dans la famille

R : d'accord donc peut-être

E : ou bien dans la classe

R : et dans la classe

E : oui et et puis je pense que les professeurs ont ont déjà changé

R : a::!

E : e:: ce ne:: ce ne sont plus les mêmes professeurs qu'avant | ou peut-être e:: je ne sais pas mais e:: dans ma génération les professeurs de ma génération e:: sont beaucoup plus:: comment dirais-je ? libres ! libéraux que que que que des que les professeurs d'avant

R : oui ils sont plus libres par rapport à à quoi ? par rapport à...

E : par rapport à || peut-être dans le domaine de discipline

R : d'accord ok\ donc ils auraient changé les les professeurs/ en quelle sorte le rôle/ est-ce que c'est ça le rôle du professeur a changé ? ou ou...

E : non le rôle de professeur n'ont pas changé mais l- le caractère des professeurs
R : caractère des professeurs mais leur rôle c'est quoi alors si ça:: le rôle des professeurs en Chine
E : le rôle ?
R : oui
E : professeurs ? maître !
R : c'est un maître ? d'accord\
E : oui c'est un maître ! je je pense\
R : ok
E : il faut il faut respecter quand même vo- votre professeur || mais c'est parce que je m:: j'ai presque l'â- l- le même âge que mes étudiants peut-être sept ans/ huit ans/ dix ans de plus donc e:: je ne me sens pas je je je je je me sens encore m:: a- e:: je veux dire que je je voudrais devenir amie de mes étudiants
R : amie d'accord
E : et | je je pense qu'ils m'ont qu'ils e:: qu'ils me:: considèrent e:: aussi comme amie | oui parce qu'ils | parce qu'ils me disent ce qu'ils veulent | a- avant si e:: par exemple avec un professeur on ne peut pas dire e:: | des secrets !
R : d'accord
E : des des secrets personnels mais maintenant mes mes mes étudiants me disent toujours leurs s- secrets personnels
R : m:: intéressant !
E : oui donc je je pense que les les professeurs ont changé et les étudiants ont changé
R : donc ils sont ouais ils sont plus proches c'est ça ?
E : oui ils sont plus proches | peut-être e:: les professeurs de MA génération peut-être c'est c'est comme ça
R : m:: :: et donc si les attitudes ont changées est-ce que est-ce que vous pouvez essayer de:: pour vous qu'est-ce que c'est qu'est-ce que ce serait e:: COMMENT serait plutôt le BON enseignant ? l'enseignant e:: oui ! le bon enseignant à quoi il ressemble ?
E : le bon enseignant ?
R : oui
E : je pense qu'il faut d'abord transférer les connaissances
R : oui
E : ou bien la morale correcte aux étudiants
R : m:: m::
E : et puis il ne faut pas être trop sévère
R : (RIRE)
E : et puis e:: puisque | maintenant je suis CHEF de ma classe chef ça veut ça veut dire je m'occupe de ma classe
R : m:: m::
E : i- i- est-ce qu'il y a une notion en France ? banzhuren ! vous comprenez ? banzhuren le le professeur...
R : oui oui le professeur principal
E : oui oui oui le professeur principal ! de de cette classe
R : de cette classe
E : donc e:: je:: je pense à tout !

R : d'accord
E : je je je pense à toutes les domaines !
R : d'accord\
E : leur vie quo- leur vie quotidienne/ leur études/ e:: leur santé
R : a:: bon !
E : oui aussi
R : depuis quand vous êtes e:: professeur principal ?
E : depuis toujours !
R : a:: depuis toujours !
E : oui
R : c'est bien ça je savais pas en fait ! c'est bien c'est bien || et e:: || mais votre métier e:: on dirait que vous aimez beaucoup votre métier parce qu'au début vous avez dit j'ai fait professeur parce j'ai fait des études
E : oui
R : j'ai choisi d'être professeur parce que j'ai fait des études et que je ne voulais pas par exemple être secrétaire bilingue
E : oui
R : e:: parce que quand on fait des études LONGUES en Chine on ne peut pas e:: faire un métier e:: en fait qui ne correspond pas aux études c'est ça ?
E : d'accord oui c'est ça
R : et pourquoi professeur c'est mieux que | secrétaire ?
E : non ce n'est pas mieux que secrétaire ! e:: si si si on fait quatre ans d'études ça suffit déjà pour être secrétaire mais si on fait six ans/ sept ans/ d'études (RIRE) il faut être e:: | professeur je je je je n'sais pas peut- peut-être les les autres ne sont pas d'accord avec moi mais c- c'est mon point de vue
R : d'accord non mais je comprends (ASP) e:: juste une petite question sur e:: j'aimerais revenir un peu sur sur e:: les étudiants (ASP) en fait qui ont changé e:: qu'est-ce qu'un professeur selon vous attend des étudiants ?
E : attend des étudiants ?
R : oui c'est-à-dire quand on est dans une classe e:: | qu'est-ce qu'on attend des étudiants m:: comme attitudes par exemple ? vous avez dit le professeur a changé d'attitude e:: il doit transmettre des connaissances/ être à l'écoute/ e:: e:: transmettre une bonne morale c'est ça ?
E : oui
R : e:: s'occuper de la santé comme vous avez 'fin préoccuper vous vous préoccupez beaucoup de vos étudiants
E : oui
R : donc ça c'est quand même l'image du bon enseignant ?
E : oui (RIRE)
R : et les apprenants e:: qu'est-ce que vous leur | qu'est-ce que vous attendez d'eux ? quelles sont vos:: quel est leur rôle dans la classe en fait ?
E : m:: ils sont participants
R : m:: m::
E : de de la classe\ il faut participer
R : d'accord
E : aux activités que que je propose
R : oui

E : et:: quand quand je pose des questions il faut e:: il faut répondre e:: tout de suite i- i- il y a toujours quelques uns qui sont très dynamiques très motivés mais i- i- il y a toujours e:: des des des autres qui ne sont pas motivés

R : oui normal !

E : par exemple j'attends de mes étudiants e::qu'est-ce que ?||j'espère qu'ils...j'espère qu'ils sont plus travailleurs

R : plus travailleurs oui d'accord

E : oui parce que les étudiants ont changé l- les étudiants sont moins travailleurs que les qu'avant

R : qu'avant ?!

E : oui !

R : tiens !

E : oui parce qu'il y a j- je pense qu'il y a beaucoup de choses à faire chaque jour et et il y a beaucoup d'informations e:: en dehors de l'université a- avant les étudiants travaillent travaillent travaillent dans leur l'université on:: on on on entend pas beaucoup de choses en dehors de l'université

R : oui

E : mais maintenant tout ça a changé donc les étudiants ne sont pas très travailleurs\

R : ils ils préfèrent e::...

E : faire autre chose

R : mais c'est quoi [ces

E : [non non non non ce n'est pas ils préfèrent faire autre chose e:: il y a quand même des FILLES qui aiment beaucoup tra- travailler et qui qui tra- oui toujours ! les filles travaillent ! oui mais mais les filles travaillent beaucoup les garçons ne travaillent pas autant !

R : m:: m::

E : oui i- i- il y a m:: un petit problème que que je dois vous dire e:: m:: notre e:: institut e:: notre université a une politique de recrutement des étudiants

R : oui

E : e:: pour les étudiants qui font les langues étrangères e:: le français l'allemand le japonais le russe e:: on on les recrute avant avant le bac

R : m::

E : on on les recrute a- avant le bac

R : d'accord

E : et et et on leur propose e:: on leur propose deux licences ! deux licences une licence de:: une licence de langue et une licence de droit/ de:: d'économie/ ou d'économie ou:: ou:: e:: relations internationales je pense/

R : m:: m::

E : donc beaucoup d'étudiants e:: avant de venir à l'université ils avaient envie de faire d'autres domaines d'autres e:: d'autres disciplines d'autres spécialités/

R : ouais

E : peut-être économie peut-être e:: loi droit peut-être e:: e:: quoi ? les relations internationales MAIS quand même si si on si on participe à ce concours de recrutement si on a réussi à ce concours de recrutement on on ne peut pas CHANGER d'avis

R : d'accord

E : c'est c'est c'est-à-dire si e:: une fois vous avez reçu e:: le le permis d'entrée à à

R : ouais

E : à à notre université tu ne peux pas passer tu ne peux même pas passer un autre

R : a:: bon !

E : le le bac ! le bac

R : a:: le bac !

E : donc e:: tout e:: je pense qu'à l'origine notre université veulent garantir la la quantité des étudiants e:: non ! la qualité des étudiants

R : d'accord

E : mais | je je pense que s- les les m:: les étudiants qu'on a recruté ne sont pas aussi bonnes que:: qu'avant\

R : est-ce qu'ils ont choisi

E : oui oui oui

R : les étudiants ce sont les étudiants qui ont choisi le français ?

E : oui

R : d'accord

E : oui

R : ils sont recrutés comment sur que- sur quels critères parce que à à à l'école au lycée est-ce qu'ils apprennent le français pour=

E : =non

R : non

E : non non non pas du tout\ pas du tout\

R : donc ils sont obligés de recruter sur d'autres critères e::

E : oui sur leur e:: leur niveau d'anglais

R : d'accord

E : e:: leurs notes de:: de chinois et de mathématiques je pense | i- i-

R : comme le gaokao ?

E : oui !

R : c'est c'est ça ?

E : e:: ils ont passé un examen dans notre université

R : oui d'accord

E : mais mais ce n'est pas un examen national

R : c'est pas le gaokao ?

E : non c'est pas c'est pas le gaokao\

R : ok ok bon je comprends

E : donc je je trouve que que mes étudiants sont moins travailleurs qu'avant | que les étudiants avant parce que parce que parce qu'au début i- ils ont l'intention de faire d'autres disciplines d'au- d'autres spécialités mais malheureusement e:: i- ils SONT choisis par notre université

R : ok donc e:: c'est un choix mais en même temps c'est pas vraiment un choix pour eux

E : oui

R : c'est cette idée là ?

E : oui i- i- la moitié des étudiants sont plus motivés que les autres moitiés

R : d'accord je comprends

E : oui i- i- il y a ceux qui CHOIX vraiment e:: qui ont choix vraiment cette domaine ce- cette discipline mais il y a aussi e:: la la moitié qui:: qui s- qui sont poussés par leurs parents peut-être

R : d'accord | bon très bien et e:: ces étudiants ils font quel travail en général à la sortie quand ils finissent leurs études ils font quoi ?

E : i- ils veulent organiser des activités/ e:: des des comment ? des:: | la fête

R : a:: oui en dehors des études

E : oui la fête ou bien la:: m:: beaucoup d'activités dans notre université

R : d'accord\

E : de notre université

R : ok

E : ou bien l'association des étudiants

R : ouais c'est intéressant je vais peut-être poser une dernière question parce que je vois que le temps tourne:: et puis qu'il y a la formation e:: entre e:: qu'est-ce que vous pensez des méthodes d'enseignement e:: A LA FRANÇAISE entre guillemets et les méthodes d'enseignement A LA CHINOISE ?

E : qu'est-ce que je je pense ?

R : oui

E : de ça ?

R : oui

E : m:: e:: il y a des:: il y a des points forts et des points faibles dans toutes les deux méthodes

R : d'accord

E : donc j'ai je pense que pour moi je:: combine les les deux méthodes

R : m:: m:: de quelle manière ?

E : e:: e:: je j'impose mes étudiants à parler plus je je je voudrais m:: emprunter les les façons d'introduire un un texte e:: e:: je voudrais utiliser m:: la méthode française comme ça ! et puis m:: quand quand je fais quand je fais l'explication de texte je:: j'utilise la méthode chinoise

R : c'est-à-dire ?

E : c'est-à-dire e:: je je leur explique e:: rapidement et je je ne donne pas beaucoup d'occasions pour eux de parler

R : d'accord est-ce que ça vient du fait e:: e:: comment dire ? d'une habitude d'apprentissage des étudiants ?

E : oui

R : est-ce que ça correspond à une habitude ?

E : oui ça correspond e:: || m:: je pense que ça ça correspond à une habitude d'apprentissage parce que si j'utilise TROP la méthode française ça va perdre beaucoup de temps parce que | par exemple quand quand quand je pose une question ou bien quand je leur fais parler au début e:: par exemple e:: e:: il faut attendre PLUS de temps pour e:: pour que leur parlent

R : d'accord

E : e:: pour pour qu'ils parlent

R : oui oui je vois

E : oui t- t- tout d'abord ils sont comme ça et puis après m:: peut-être quelques minutes après quand ils sont prêts

R : ouais

E : i- i- i- ils parlent un peu mais il faut attendre | donc ça va perdre trop de temps pour moi\ parce que dans notre université on a pas beau- e:: autant d'heures que dans e:: que dans d'autres universités autant d'heures de français\
 R : combien d'heures seize heures ? quatorze heures ?
 E : non ! douze heures
 R : a:: oui ! c'est pas beaucoup
 E : huit huit heures pour la grammaire et quatre heures pour e :: l'oral
 R : d'accord
 E : compréhension orale et expression orale
 R : m::
 E : donc e:: pour la première année c'est | pas beaucoup
 R : donc vous essayez de trouver des...
 E : oui
 R : vous combinez ?
 E : oui
 R : d'accord très bien ! bon ben je pense qu'on va s'arrêter là
 E : oui d'accord
 R : parce que c'est ça fait déjà beaucoup de choses e:: bon je pense que c'est tout\
 a:: si ! les observations des collègues vous avez observé des classes c'était e:: c'était cette année ?
 E : m:: des observations ?
 R : vous avez fait vous dites que vous êtes allée voir des collègues dans leurs classes dans d'autres universités
 E : e:: non non non ! pas dans d'autres universités dans:: dans dans mon université
 R : a:: d'accord !
 E : dans mon université je j'ai observé e:: mes collègues mes collègues
 R : a:: d'accord !
 E : d'enseigner
 R : et des collègues plus plus expérimentés ou...
 E : e:: plus âgés
 R : m:: et ça c'était au début ou ça continue encore maintenant ?
 E : e:: l'observation ?
 R : ouais
 E : m:: au début...oui et...maintenant cette année non
 R : cette année non
 E : c'était l'année dernière je pense
 R : et la prof e:: la prof qui vous a donné ses préparations de cours ses fiches pédagogiques au début c'est aussi une collègue e:: plus âgée en fait c'est ça ?
 E : oui mais mais mais de U5 !
 R : a:: de U5 a::
 E : oui c'est c'est deux
 R : c'est sympa ça !
 E : c'est MON professeur
 R : a::! c'est sympa ! c'est vraiment sympa !
 E : oui
 R : d'accord
 E : donc e:: elle m'a beaucoup aidée
 R : oui c'est vraiment très bien

REFERENCE DE L'ENTRETIEN Prisca – U3 – A – 180507
Fiche signalétique
<p>Lieu : Café</p> <p>Durée totale de l'entretien³³⁵ : 55 min. 40 sec.</p> <ul style="list-style-type: none"> - durée présentation : 2 min. 15 sec. - durée premier essai carte associative : 2 min. 30 sec. - durée entretien semi-directif : 24 min. 49 sec. - durée récit de vie : 8 min. 46 sec - carte associative : 12 min. 47 sec. - clôture de l'entretien : 4 min. 33 sec. <p>Tranche d'âge de l'enseignante : 25-30 ans Années d'expérience : 6 ans</p>

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : donc e:: je vais te poser quelques p'tites questions très simples sur ce que tu penses de (ASP) de l'enseignement/ de l'apprentissage/ etcetera

E : m::

R : e:: d'abord pour toi quel est e:: quel est le rôle e:: de de l'enseignant d'un ENSEIGNANT n'importe quel enseignant dans la société chinoise ? à ton avis...

E : m:: le rôle de d'un enseignant...e:: c'est n'importe quel enseignant ? enseignant de français enseignant de...

R : alors e::

E : n'importe quel ?

R : n'importe lequel en général | mais si tu es plus à l'aise pour e:: décrire le rôle de l'enseignant de français tu peux

E : ok e:: le rôle d'un enseignant c'est pour | e:: donner des des connaissances et:: ou bien e:: guider les étudiants à | à apprendre quelque chose

R : d'accord ! guider les étudiants à apprendre quelque chose à e:: e:: comment il doit guider les étudiants alors ?

E : par exemple donner e:: donner des TECHNIQUES d'apprentissage e:: ou bien des techniques e:: m:: parce que e:: c'est pas seulement donner des connaissances il faut leur donner aussi des techniques pour apprendre e:: et puis e::

R : pourquoi c'est pourquoi il faut donner des techniques ?

E : e:: comme ça ils peuvent e:: s'auto-enseigner

R : d'accord

E : et puis e:: e:: il y a aussi e:: une autre chose pour l'enseignant c'est-à-dire attirer leurs intérêts e:: sur sur leur e:: sur e:: par exemple la langue française

R : oui

E : et puis | attirer les intérêts...

R : donc l'enseignant en classe il doit attirer l'attention l'attention des étudiants

Page 1

³³⁵ Entretien qui n'a pas suivi le protocole de recherche. L'enseignante était stressée, ce qui nous a conduit à modifier la structure de l'échange.

E : oui

R : e:: pour pour la langue française ? comment comment à ton avis e:: si par exemple tu devais définir le bon enseignant

E : m::

R : le très bon enseignant de français comment tu le définirais ?

E : e:: le bon enseignant ? un bon enseignant ? || avoir une bonne relation avec les étudiants

R : d'accord

E : (RIRE)

R : ça c'est le bon enseignant celui qui a une bonne relation ?

E : oui c'est ça

R : d'accord et autre chose ? il y a autre chose ? ou c'est ça principalement

E : e:: e:: de plus ||

R : peut-être quand tu:: quand tu enseignes la langue française e:: pour toi qu'est-ce qui est e:: qu'est-ce qui est le plus important ?

E : le plus important...

R : à enseigner

E : m:: pour moi e:: je fais beaucoup d'attention e:: aux avis des étudiants

R : m::

E : e:: c'est-à-dire e:: | si si s'ils aiment bien ou pas

R : m:: d'accord

E : e:: mais e:: il y a aussi une chose essentielle c'est-à-dire avoir un bon niveau sur la langue française

R : m::

E : pour e:: un bon pro- un bon enseignant e:: un bon enseignant e:: c'est-à-dire maîtriser bien e:: le...

R : la langue ?

E : la langue oui

R : ouais d'accord et e:: maîtriser bien la langue et puis faire attention à leur e:: prendre e:: acte de leurs avis en fait tenir compte de leurs avis oui d'accord et par rapport à la culture française

E : oui

R : l'enseignement de la culture française e:: qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?

E : m:: la culture française ?

R : m:: || l'enseignement de la culture française je veux dire

E : e:: c'est-à-dire e:: l'importance de la culture française pour un enseignant ? ou...ENSEIGNER la culture française

R : oui e:: plutôt ! qu'est-ce qui est le plus important e:: quand tu enseignes la culture française

E : ok d'accord\ m:: c'est peut-être e:: la mode de vivre des français m::

E : e:: la vie quotidienne des française

R : m::

E : m:: mais il y a aussi la politique/ l'économie/ mais je crois que e:: pour e:: pour e:: mes étudiants le plus important c'est c'est la vie quotidienne

R : la vie quotidienne et e:: enseigner la vie quotidienne des français e:: ça te pose problème ou...pour toi c'est facile

E : e:: pour moi | c'est parce que j'ai déjà j'ai déjà vécu en France pendant quelques mois et
e:: normalement je vais donner mes expériences e:: à mes étudiants=
R : =ouais=
E : =pour raconter e:: pour raconter e:: comment e:: ça se passe là-bas mais si e:: pour moi j'ai aussi des e:: des trous dans mes connaissances
R : a:: bon ?
E : oui (RIRE) je sais pas si on co- peut dire comme ça des trous=
R : =ouais=
E : =e:: c'est-à-dire e:: m:: il me reste encore des choses pour apprendre
R : m:: comme quoi par exemple ?
E : m:: | parce que e:: j'ai pas beaucoup m:: entré je je suis pas entrée profondément e:: dans:: dans la vie e:: française e:: je sais pas par exemple je ne vis pas e:: je n'ai jamais vis avec e:: une famille française de plus par exemple e:: pour une famille française je ne connais pas très bien leurs e:: m:: || les je sais pas exactement
R : non je comprends ouais ouais je je vois\ et e:: dans ta classe enfin tu m'as dit tu m'as dit tout à l'heure bon/ l'enseignant doit avoir des connaissances e:: il doit faire attention à à ces étudiants est-ce que ça e:: c'est ce que tu me dis aujourd'hui e:: maintenant ! est-ce que avant de commencer ta FORMATION est-ce que tu pensais déjà la même chose ?
E : e:: avant 'nfin la formation m'a beaucoup changée
R : a:: bon !
E : oui ! e:: surtout e:: dans le domaine de la méthode pédagogique
R : ok qu'est-ce qu'est-ce qui a changé ?
E : e:: avant je crois que j'ai pas l'idée e:: de la démarche communicatif e:: j'ai pardon je suis notre méthode chinoise
R : oui c'est quoi ?
E : qui sont e:: Le Français qui
R : Ma Xiaohong ?
E : le Français de Ma Xiaohong oui\ e:: ce livre n'est pas très communicatif
R : m::
E : je crois [(RIRE)
R : [(RIRE)
E : et les étudiants e:: c'est un peu ennuyeux je crois pour eux d'apprendre une langue e:: sinon ils sont OBLIGES d'apprendre e:: ils n'ont pas beaucoup d'intérêt sur la langue | pour seulement pour passer les examens pour obtenir un diplôme
R : d'accord
E : et c'est ça qui m'a beaucoup aidé
R : e:: la la formation ?
E : la formation ça m'a aidé
R : ça t'a aidé à changer cette méthode puisque avant avant de suivre la formation à l'Alliance e:: tu n'avais pas du tout suivi une formation en fait jamais ?
E : non
R : et comment tu faisais pour enseigner e:: pour enseigner ?
E : oui par exemple e:: je donne des cours e:: de grammaire e:: avec la méthode chinoise Le Français et par exemple leçon un e:: il y a un texte le voca- le lexique

et la grammaire

R : ouais

E : je fais comme ça ! e:: d'abord la grammaire j'explique tout ce qu'ils ont tout ce qui qu'il a déjà dit e:: sur dans le livre

R : d'accord

E : et je l'explique mot e:: mot par mot

R : m::

E : expliquer mot par mot et puis e:: e:: on on va traduire le texte phrase par phrase comme ça ! et on | on se | on:: donne beaucoup d'attention aux exercices aux exercices e:: de grammaire de vocabulaire

R : mais e:: pourquoi tu tu ?

E : e:: par exemple e:: à la fin de chaque leçon je leur donne un dictée de vocabulaire

R : d'accord

E : mot par mot comme ça ! et puis des exercices de grammaire e:: des temps

R : d'accord

E : c'est comme ça

R : donc c'est e:: un cours très...

E : très organisé mais pas très intéressant

R : a:: bon ! [(RIRE)]

E : [(RIRE)] à mon avis

R : oui c'est ton avis ! e:: comme tu n'avais pas de formation tu t'appuyais sur quoi pour construire tes cours ?

E : m:: consulter mes cours ?

R : pour CONSTRUIRE tes cours

E : pour construire mes cours

R : oui avant la formation

E : m:: d'après notre e:: par exemple e:: il y a un programme:: pour e:: pour nous

R : oui

E : le prof e:: ça vient de l'institution e:: il faut m:: par exemple pour chaque leçon

R : ouais

E : e:: m:: on a une semaine ou bien deux semaines de cours pour finir une leçon

R : d'accord c'est fixé ?

E : c'est fixé le programme est fixé

R : et c'est-à-dire que c'est un...comment dire ? e:: tu as une semaine pour terminer e:: par exemple cinq pages j- je dis n'importe quoi mais pour faire cinq pages ?

E : oui

R : mais est-ce que c'est exprimé en termes e:: d'objectifs ? est-ce que e::

E : oui je comprends ! objectif lexical...

R : ouais

E : e:: non c'est pas exprimé comme ça m:: on a seulement une indication très très globale

R : d'accord

E : pas très précise

R : ouais tel jour on doit faire telle page ?

E : telle page oui comme ça

R : d'accord d'accord et e:: c'est l'institution le département qui te...

E : oui parce que à la fin de leurs études il faut terminer e:: tous les trois tomes

R : oui

E : les trois tomes parce que le quatrième e:: i- il a rien pour la grammaire

R : oui

E : on doit terminer

R : oui et maintenant tu as changé de manuel alors e::

E : maintenant moi j'ai pas changé le manuel j'ai changé mes cours/ de m- mes cours/

R : d'accord

E : j'enseigne pas la grammaire j'enseigne e:: l'audiovisuel compréhension orale e:: comme ça j'ai beaucoup beaucoup de liberté pour organiser mes cours j'ai le droit de choisir mes manuels e:: et c'est même moi qui donne le programme

R : a:: oui !

E : de mon cours

R : d'accord

E : donc e:: je suis e:: largement libre

R : très libre oui dis donc !

E : très libre

R : très très libre ok ! donc ça ça t'apporte beaucoup de choses j'imagine

E : oui

R : tu tu arrives à à t'épanouir ?

E : e:: oui e:: mais | moi je suis toujours un enseignant un nouveau e:: un nouveau enseignant e:: j'ai pas beaucoup d'expérience j'essaie et puis je vais voir si c'est c'est bien ou c'est pas bien

R : m:: c'est-à-dire tu essaies tu tu testes des choses ?

E : oui

R : comment tu...

E : oui que j'ai e:: reçu par la formation j'ai essayé si ça ne marche pas je vais arrêter

R : d'accord et qu'est-ce qui ne marche pas par exemple ?

E : e:: qui ne marche pas ? normalement tout les:: tout ce que j'ai essayé marche bien

R : d'accord

E : oui heureusement ! [(RIRE)]

R : [(RIRE)] parfois c'est intéressant ce qu'on apprend mais parfois aussi ça marche pas ça ça vient pas e:: ça il y a beaucoup de facteurs qui entrent en jeu=

E : =m::=

R : =quand ça marche pas\

E : oui

R : mais c'est bien si ça marche

E : ouais

R : qu'est-ce que tu voudrais e:: e:: apprendre encore ?

E : apprendre encore ?

R : oui apprendre encore

E : e:: hier on a déjà dit à C.³³⁶ e:: pour e:: la formation m:: la littérature e:: le temps est très limité e:: on a beaucoup de choses à apprendre

R : m::

E : alors e:: on voudrait bien avoir la littérature deux

R : a::

E : et C. est d'accord avec nous

R : a:: bon !

E : oui parce que e:: elle a le plan e:: pour pour la première fois elle nous a donné le plan mais on a changé on a changé e:: avec le avec notre formation (ASP) il faut éliminer il faut supprimer quelque chose parce qu'on a pas assez de temps pour faire ça

R : a:: c'est dommage ! donc les enseignants aiment bien cette ce module et voudraient bien avoir le numéro deux bon ben c'est noté ! [(RIRE)]

E : [(RIRE)] et puis e:: on a e::

reçu m:: des feuilles e:: des feuilles que tu...

R : a:: oui !

E : nous as données pour e::

R : s'auto-évaluer

E : oui s'auto-évaluer !

R : ouais

E : oui il y a un pho- un module e:: la phonétique/

R : oui

E : mais nous on a pas ce module

R : pas encore pas encore mais vous l'aurez en octobre

E : en octobre

R : ouais

E : d'accord sinon || e:: moi je || ouais

R : bon ok e:: à ton avis e:: comme tu as l'expérience d'avoir e:: enseigné avec e:: des méthodes chinoises au début de ta carrière et puis maintenant d'avoir e:: changé

E : oui

R : e:: quelles sont les les méthodes que tu préfères et pourquoi ?

E : le méthode que je préfère e:: c'est le Studio 100

R : oui

E : c'est ce que j'ai e:: j'utilise à l'Alliance Française

R : oui

E : mais pas à notre université et il y a aussi un problème e:: pour nous e:: c'est peut-être à cause de l'institution e:: on a sé- on a divisé la langue française on a divisé notre m:: enseignement en plusieurs e:: fi- e::

R : parties ?

E : parties oui il y a la grammaire/ e:: compréhension orale/ expression orale/ comme ça e:: || moi c'est m:: je préfère le:: je préfère le:: le fonctionnement de l'Alliance Française

R : oui

E : parce que tout est e:: tout est

³³⁶ Nom d'une formatrice.

R : oui !

E : e:: contenu dans un même...

R : c'est ensemble !

E : ensemble

R : c'est-à-dire tu fais e:: la grammaire le vocabulaire e:: tout en même temps ?

E : oui en même temps/

R : et et tu penses que c'est mieux pour apprendre une langue

E : organiser e:: le cours et pour mieux apprendre pour les étudiants

R : tu penses qu- qu'ils apprennent mieux comme ça ?

E : oui comme ça ! seulement m:: par exemple dans mon université MOI j'ai mon manuel pour la compréhension écou- e:: compréhension orale

R : oui

E : et il y a aussi des autres profs d'autres profs qui ont LEURS manuels

R : ok

E : les étudiants ont beaucoup de choses à apprendre et ils vont dis- et ils vont PERDUS

R : d'accord

E : quelque fois

R : oui oui parce qu'il y a un cours sur la grammaire un cours sur l'écoute un cours d'audiovisuel un cours de...je sais pas quoi encore

E : oui chacun peut-être a son manuel

R : vous travaillez en équipe ?

E : en équipe/

R : les profs ?

E : oui mais e:: on organise son ses cours tout seul

R : tout seul

E : oui

R : donc toi tu sais pas ce que fais e:: madame je sais pas madame X oui

E : oui c'est ça ! ouais

R : d'accord ok\ et et ça te pose problème parfois ? ou...

E : m:: ça ne me pose pas beaucoup de problèmes | parce que e:: m:: les étudiants suivent suivent quand même bien mon cours

R : m::

E : et i- a aussi un autre manuel français c'est e:: le Nouveau sans frontières/

R : a:: oui !

E : oui j'aime bien ce manuel aussi

R : d'accord

E : le Nouveau sans frontières et le Studio 100

R : et au niveau des des FAÇONS d'enseigner donc e:: la façon dont on enseigne e:: tu me dis que tu as CHANGE ta façon d'enseigner e:: qu'est-ce que tu préfères ? tu préfères la façon d'enseigner entre guillemets à la chinoise ou la façon d'enseigner entre guillemets à la française ?

E : [(RIRE)]

R : [(RIRE)]

E : e:: mais on peut mélanger ces deux façons

R : ouais

E : française et chinoise m:: parce que les la façon française m:: n'est pas très

rigide

R : oui

E : e:: mais nous les étudiants chinois on a l'HABITUDE e:: nous nous avons l'habitude de | d'obéir quelque chose

R : d'obéir à à l'en::seignant ?

E : oui à l'enseignant et c'est-à-dire il faut | quelque fois e:: les obliger de faire quelque chose e:: par exemple si e:: j'enseigne à la française

R : oui

E : e:: je leur quelque fois je leur e:: donne m:: m:: maintenant le leur m:: maintenant je leur donne m:: des:: vocabulaires

R : ouais

E : et si je ne les oblige pas à apprendre par cœur ces ces mots

R : m::

E : ils n'apprend i- ils n'apprennent pas ! ils e::

R : ils n'apprennent pas ? donc l'enseignant e:: il doit e::

E : avoir un avoir une dictée de mots

R : faire une dictée de mots e::

E : faire une dictée de mots

R : pour que ça corresponde à une habitude d'apprentissage ? c'est ça ?

E : oui oui

R : donc là c'est le côté e:: façons d'enseigner et d'apprendre à la chinoise en fait

E : oui

R : et par rapport aux façons à la française ?

E : m:: à la française...

R : qu'est-ce que tu trouves e:: bien ?

E : m::

R : ou pas bien ! [(RIRE)]

E : [(RIRE)] parce que MOI quand j'étais à l'université je suis enseigné par e:: la façon e:: chinoise alors e:: MOI je ne peux pas e:: je ne veux pas dire e:: complètement négatif e:: pour e:: notre façon chinoise il y a quand même des des points positifs

R : oui

E : mais pour enseigner une langue maintenant je suis je suis enseignante e:: moi je préfère m:: la façon française | c'est plus c'est plus dynamique/ on a on a une bonne ambiance avec e:: dans la classe moi je préfère la façon française\

R : tu préfères ok je je comprends/ et tu penses que cette façon d'enseigner e:: ça leur apporte quoi aux étudiants est-ce que c'est utile pour eux ?

E : e:: la façon française ?

R : e:: ouais

E : m:: || leur donne beaucoup d'intérêt

R : ça leur donne ça suscite leur intérêt

E : oui ça suscite leur intérêt

R : ok très bien\ c'est intéressant tout ça

RECIT DE VIE

R : e:: peut-être que maintenant je vais te demander de raconter quelque chose sur

ta vie professionnelle

E : oui

R : e:: je voudrais e:: savoir e:: je voudrais que tu me racontes e:: comment tu es devenue professeur de français e:: comment tu es devenue professeur de français et ensuite que tu me racontes e:: pourquoi tu as voulu suivre une formation

E : e:: d'accord comment je suis devenue professeur de français

R : ouais

E : e:: m:: c'est m:: ça marche bien ?

R : je sais pas

E : on verra ! oui quand j'ai fini mes études à l'université je suis venue à Pékin et il y a un un poste à l'université à U3

R : m::

E : et j'ai un | j'ai une amie qui travaille là-bas et qui qui m'a dit viens ! ici on a besoin de profs françaises/ mais au début j'ai j'ai pas pensé à à ce métier

R : a:: c'était quoi au début ? tu voulais faire quoi ?

E : au début je voulais travailler dans une entreprise

R : m::

E : oui dans une entreprise mais maintenant e:: je me suis déjà habituée à ce métier oui ! a- alors quand mon amie m'a donné cette invitation et j'ai accepté et puis e:: je suis e:: comme ça (RIRE)

R : d'accord devenue professeur ! au début tu voulais travailler dans une entreprise e:: à cet- quand tu voulais travailler dans une entreprise tu faisais déjà des études de français ?

E : oui

R : et et tu as choisi le français ?

E : e:: c'est-à-dire avant al- avant d'entrer à l'université ?

R : oui

E : oui c'est moi qui a choisi e::

R : d'accord mais c'était POUR travailler dans un entreprise

E : oui moi au début la préférence de tra- de travail dans une entreprise mais | on on peut pas choisir comment dire ? c'est c'est parce que c'est une c'est un choix de de deux...c'est-à-dire sur le marché de travail

R : oui

E : du travail m:: il y a des entreprises qui qui vont choisir et nous on on va choisir aussi e:: c'est-à-dire je sais pas si je PEUX travailler dans une entreprise

R : oui d'accord

E : c'est seulement un préférence

R : c'était une préférence mais tu tu as cherché dans une entreprise ?

E : e:: oui ! j'ai même donné des mes mes CV

R : a::

E : mais ça ne marche pas très bien (RIRE) parce que moi je voudrais travailler dans une entreprise française mais e:: | on a besoin on a pas beaucoup m:: de besoins sur e:: pour pour e:: une personne qui apprend le français

R : oui

E : parce que ici beaucoup de gens parlent anglais

R : donc les entreprises françaises recrutent des gens qui parlent anglais c'est ça ?

E : oui

R : d'accord [(RIRE)]
E : [(RIRE)]
R : donc tu es devenue professeur comme ça\ et les débuts e:: quand tu as commencé dans ta:: dans ta carrière ça s'est passé comment ?
E : e:: ça s'est passé...m:: ça c'était intéressant pour moi || avoir une relation avec les étudiants parce que moi je suis XXX de par eux donc e:: je fais ce qu'ils ce qu'ils pensent
R : m::
E : moi je m:: je pense souvent à leur po- à leur position jusqu'à maintenant e::
R : m::
E : quand je vais leur demander de faire quelque chose si j'étais eux ou bien si j'étais à leur m:: à leur situation qu'est-ce que je j'allais faire
R : ouais
E : e:: oui c'est intéressant et c'est pas très difficile pour moi
R : au début c'est pas difficile d'enseigner ?
E : oui c'est pas très difficile (RIRE)
R : a:: bon pourquoi ?
E : e:: je sais pas ! c'est pas très difficile || m:: peut-être c'est parce que les élèves sont étaient sympas pour moi/
R : m:: le contact ?
E : oui le contact
R : m:: bon pour moi c'était difficile la première fois ! [(RIRE)]
E : [(RIRE)]
R : e:: et pourquoi tu as voulu pourquoi tu as voulu t'inscrire dans une formation alors puisque c'était pas difficile d'enseigner [(RIRE)]
E : [(RIRE)] il faut e:: || il faut e:: perfectionner mes connaissances e:: mes compétences de travail c'est pour ça
R : m:: qu'est-ce que tu:: voulais perfectionner ?
E : m:: || m:: mes connaissances sur la langue française sur la société française et puis e:: mes compétences d'ensei- mes compétences d'enseignement
R : les méthodes d'enseignement les les façons d'enseigner en fait ?
E : oui
R : et et donc tu m'as dit tout à l'heure que ça t'a beaucoup beaucoup aidé
E : beaucoup beaucoup aidé
R : bon e:: très bien je pense que j'ai fait le le tour de mes questions je vérifie || peut-être juste une dernière question est-ce que e:: m:: qu'est-ce que tu attends de tes étudiants en classe de leur e:: oui qu'est-ce que tu attends de tes étudiants ?
E : m:: avoir un bon niveau de la langue
R : ouais et en terme d'attitudes ?
E : leurs attitudes ?
R : oui leur comportement en classe
E : leur comportement ?
R : comment e:: qu'est-ce que tu attends d'eux ?
E : e:: très attentifs il faut être attentif dynamique e:: travailleux
R : m::
E : ouais

REFERENCE DE L'ENTRETIEN Flore – U4 – B – 190507
Fiche signalétique
<p>Lieu : Café</p> <p>Durée totale de l'entretien : 47 min. 23 sec.</p> <ul style="list-style-type: none"> - durée présentation + carte associative : 9 min. 43 - durée récit de vie : 11 min. - durée entretien semi-directif : 23 min. 50 sec. - clôture de l'entretien : 2 min. 50 sec. <p>Tranche d'âge de l'enseignante : 25-30 ans</p> <p>Années d'expérience : 1 an</p>

RECIT DE VIE

R : donc e:: la première chose j'aimerais savoir | j'aimerais que tu m'racontes e:: pourquoi tu es devenue professeur de français=

E : =ouais=

R : =et comment se sont passés tes DEBUTS dans l'enseignement=

E : =ok/ bon je crois que quand j'étais tout petite c'est mon rêve c'est de devenir e:: un GUIDE | comme un guide on peut parler plusieurs langues/ et aussi on peut faire un voyage partout et en fait quand j'étais étudiante à l'université=

R : =ouais=

E : =e:: j'ai essayé j'ai travaillé e:: comme guide pendant les vacances mais ça se passe pas ça ça s'est pas TRES bien passé=

R : =m::=

E : =parce que je crois que comme guide que y a pas aussi simple que j'ai que j'avais imaginé | non seulement il faut parler bien parler une langue mais aussi il faut connaître bien le quartier/ des choses comme ça...bon le plus gros problème c'est qu'en Chine le système je je sais pas le système en France mais en Chine c'est pas c'est pas comme ça c'est-à-dire e::les les guides on on a pas beaucoup de de salaire/=

R : =ouais=

E : =a peu près trois cents yuans par mois donc e:: pour pour gagner de l'argent il faut/ je dis pas TROMPER mais à peu près comme ça il faut e:: mentir à son client ou tromper son client à acheter des choses e:: [trop chères !

R : [(RIRE) a:: d'accord=

E : =donc e:: c'est pas mon caractère et en plus on ne peut pas gagner e:: assez d'argent si si tu es très trop gentil avec les clients=

R : =ouais=

E : =si tu ne XXX à acheter des choses donc...après cette (triste) expérience:: je me décide d'arrêter donc e:: | quand j'étais étudiante:: de de Ma- Master j'ai commencé à travailler comme professeur alors là je crois que j'ai trouvé le bon métier ! d'abord enseigner le français avec les étudiants c'est beaucoup plus e:: simple la comm- la communication les échanges

entre le prof et les étudiants ça va\ et puis aussi parce que je crois que je suis jeune donc e:: les étudiants aussi donc e:: il y a pas beaucoup de... beaucoup de de difficulté pour pour se communiquer=

R : =m::=

E : =et aussi e:: c'est un métier valorisant donc e:: oui ! dès là j'ai j'ai décidé de devenir prof à l'avenir | et aussi après la licence e:: non après le Master je crois en Chine on a pas beaucoup de choix=

R : =d'accord=

E : =oui/ si tu es si tu as une licence tu peux travailler comme guide/ interprète/=

R : =oui=

E : =oui professeur et aussi tra- traducteur/ traductrice/ y a beaucoup de choix ! mais e:: après le:: après les études de Master on a pas beaucoup de choix en fait | il faut seulement travailler comme professeur\

R : seulement professeur ?

E : oui à peu près comme ça parce que si tu veux travailler dans une grande grande entreprise on va pas te recruter parce que parce que c'est un diplôme plus haut alors il faut payer plus =

R : =m::= ouais je vois et comment ça s'est passé au début? e:: e:: comment ça s'est passé tes débuts dans l'enseignement alors ?

E : ouais je crois que ça se divise en deux parties=

R : =ouais=

E : =c'est-à-dire oui ma vie professionnelle quand j'étais étudiante et aussi professeur

R : ouais

E : c'est-à-dire quand j'étais à Xian j'étais étudiante e:: j'étais étudiante chercheur donc j'ai travaillé aussi comme professeur | mais j'enseignais le français comme deuxième langue étrangère=

R : =ouais=

E : =mais quelques fois AUSSI c'est e:: LV1

R : ouais

E : la deuxième partie c'est c'est que c'est ce que j'ai fait à Pékin c'est tout à fait différent ! bon au début je crois quand j'étais étudiant je travaillais à Xian | ça c'est plutôt e:: traditionnel c'est-à-dire=

R : =m::=

E : =oui traditionnel c'est-à-dire je fais comme ce que mon professeur a fait auparavant la grammaire/ le lexique/ oui e:: le texte=

R : =m::=

E : =au niveau de vue culturel c'est c'est nul c'est zéro c'est zéro\ parce que moi non plus je ne sais pas trop | la vie des français oui comment enseigner donc je fais ass- je fais des choses assez simples on peut dire=

R : =oui=

E : =et puis avec des manuels...chinois et à ce moment là j'avais bien cru que j'étais un très bon prof ! (RIRE) mais mais maintenant je sais je sais que c'est pas vrai/ mais à ce moment là j'ai j'ai bien cru que je suis là meilleure des choses comme ça | ouais et les étudiants AUSSI 'fin je crois la plupart des des Chinois n'ont pas d'habitude de:: n'ont pas d'habitude ils n'ont jamais (contacté) un enseignement autrement=

R : =m::=
E : =donc ils ont accepté cette façon de:: d'enseignement
R : d'accord...
E : c'est-à-dire lire e:: les phrases simples et faire des exercices c'est apprendre sinon c'est pas apprendre ! pour les pour la plupart des étudiants chinois ils pensent comme ça !
R : apprendre c'est apprendre des phrases [des m- des phrases
E : [ouais !
R : et et tu dis sinon c'est pas apprendre ? c'est-à-dire...
E : par exemple si en classe je fais un jeu c'est pas apprendre !=
R : =m::=
E : =si je vais faire regarder un film un extrait de film c'est pas apprendre !
R : d'accord
E : mais nous pour la langue c'est c'est quand même apprendre !
R : m:: ouais et donc e:: tu tu as dit e:: tu enseignais comme e:: ton professeur faisais e:: avant
E : ouais
R : e:: pourquoi ?
E : parce que je sais pas autrement (RIRE)
R : tu sais pas autrement alors pourquoi tu as:: est-ce que c'est la raison pour laquelle tu as choisi de faire une formation ?
E : enfin après après arrivée à Pékin=
R : =à Pékin ouais=
E : =oui à Pékin oui j'ai fait du obser- observations du cours de notre des des des profs dans notre e:: université=
R : =ouais=
E : =oui c'est tout à fait autrement\ on parle tout en français=
R : =m::=
E : =mais à Xian ça se passe pas comme ça | j'enseignais e:: avec le chinois\ tout en chinois ! XXX en chinois même mon professeur mes professeurs auparavant même si quand j'étais e:: étudiant chercheur ils ils nous a parlé de la littérature e:: n'importe quoi en chinois\ tout en chinois\ donc à Pékin j'ai remarqué qu'il y a une (ASP) vraiment une grande différence e:: grande e:: décalage de niveau=
R : =oui=
E : =oui ici les profs de français parlent tout en français c'est déjà quelque chose à apprendre et aussi les méthodes sont tout à fait différents on utilise Studio et Reflets et aussi avec les les vidéos beaucoup supports authentiques
R : m:: m::
E : c'est vraiment intéressant je me sens que même si j'étais je suis professeur il faut quand même apprendre plein de choses\
R : m::
E : oui c'est c'est pour ça j'ai décidé de suivre une formation pour voir comment ça se passe les français ouais non pas les français les professeurs de français
R : m:: ok c'est intéressant ton ton ton parcours et
E : (RIRE)
R : oui très intéressant et donc c'est dans ton établissement e:: e:: chinois 'fin dans ton université que tu as pris conscience de...

E : ouais ouais et aussi à l'Alliance à l'Alliance aussi\ c'est aussi une une bon endroit pour e:: faire des apprentissages

R : d'accord/ oui par l'observation et voir des choses e::=

E : =ouais ouais=

R : =différentes=

E : =et quand je suis entrée à l'Alliance je me sens vraiment trop petite trop nulle\ parce que quand je suis entrée dans la salle des profs tout le monde a cru que j'étais j'étais une étudiante parce que je n'ose pas parler alors e:: e:: oui/ quand j'ai j'ai entendu les autres professeurs

chinois e:: qui parlent très bien le français je me sens vraiment hon- honteuse\ alors tout le

monde parle le français et moi j'ai déjà appris le français...ça fait déjà...oui/ sept ans huit ans que j'ai appris le français mais je n'ose pas parler|| c'est honteux\ oui c'est honteux donc e:: j'ai commencé à à chercher des moyens à à m'améliorer=

R : =m::=

E : =oui pour pour que je puisse parler XXX même si je parle pas bien mais il faut quand même essayer de parler

R : m::

E : (RIRE)

R: tu as choisi l'a- le le l'apprentissage du 'fin du français c'est toi qui as choisi l'apprentissage du français e:: à l'université ?

E : à l'université ouais parce que quand j'étais au lycée e:: mon anglais mon niveau de langue est vraiment très bonne donc e:: à ce moment là (RIRE) j'étais j'étais toute petite donc e:: j'ai cru OK ça suffit pour l'anglais ! j'ai déjà tout appris donc e:: je vais commencer une autre langue=

R : =m::=

E : =alors quelle langue ? le français ouais\ mais comme ça oui y a pas d'autre raison c'est simplement un un choix\ un choix au hasard

R : au hasard ?

E : ouais au hasard

R : e:: parce qu'il y a d'autres langues quand....

E : oui on peut on peut faire un choix l'allemand/ l'espagnol/ le français/ alors je crois le français c'est la plus belle langue du monde ! tout le monde le monde parle comme ça (RIRE)=

R : =oui (RIRE)=

E : =pourquoi pas le français donc e:: j'ai coché le français ouais et puis XXX

R : d'accord et et qu'est-ce que ça t'as apporté la formation alors ?

E : j'ai vraiment appris beaucoup de choses=

R : =m::=

E : =e:: à partir des des cours de d'A.³³⁷ | je crois que j'ai rencontré beaucoup de bons profs S.³³⁸/ C.³³⁹/ ce sont de TRES bons profs et 'fin | je je crois que la formation en fait c'est pas suffisant/ c'est pas enseigner c'est pas nous nous c'est pas enseigner c'est pas nous faire e:: connaître comment travailler c'est seulement

Page 4

³³⁷ Prénom d'un formateur.

³³⁸ Idem.

³³⁹ idem

pour nous présenter il y a plein de choses il y a plein de façons pour enseigner=
R : =m::=
E : =c'est seulement une introduction mais c'est pas y a pas d'étapes très précis donc e:: il faut quand on sait a:: il y a une façon ! de d'enseigner comme ça donc il faut essayer de de trouver des documents/ de de construire un un cours complet/ de se développer notre imagination c'est plutôt ça\ c'est pas c'est pas des études trop précis étapes par étapes tu fais ça et puis tu fais ça=
R : =m::=
E : =donc e:: c'est seulement une présentation pour moi mais c'est aussi très important parce que ça nous fait connaître la...un autre monde\
R : =m::=
E : =oui
R : un autre monde ?
E : ouais c'est-à-dire par rapport aux:: aux enseignements traditionnels
R : oui
R : c'est un autre méthode très très bonne:: | pour enseigner

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : ok\ et e:: qu'est-ce que tu:: qu'est-ce que tu préfères en...maintenant toi tu as l'expérience d'avoir enseigné tu m'as dit avec une méthode e:: [traditionnelle
E : [traditionnelle
R : et d'a- et maintenant enseigner peut-être très différemment=
E : =ouais ouais=
R : =et e:: qu'est-ce que tu préfères e::: entre les deux ?
E : 'fin je crois que il faut faire une MELANGE/
R : oui
E : c'est-à-dire XXX méthodes des français c'est-à-dire à l'Alliance mais par exemple je travaille dans cette université e::=
R : =oui=
E : =je sais pas si vous savez e:: ici l'université e:: est pas n'est pas e:: n'est pas très très très bonne je dirais=
R : =m::=
E : =ce sont la plupart de nos étudiants ce sont des étudiants qui a passé e:: l'examen du concours national Gaokao mais ils ont ils n'ont pas de bonnes notes=
R : =m::=
E : =donc e:: c'est plutôt des étudiants pas très intelligents ou bien e:: ils savent pas comment comment apprendre comment étudier | donc e:: si on travaille tout en français dès le début || je ne ne ils s'habituer pas
R : a:: bon...
E : c'est-à-dire ils ont besoin e:: d'un aide je crois qu'on va faire un mélange par par exemple un professeur va enseigner la méthode chinois pour pour leur faire connaître la grammaire/ le lexique et un autre professeur il fait le Studio ou bien e:: l- Reflets e:: des choses comme ça e:: c'est ce sera ce sera mieux
R : m::
E : mais à l'Alliance au le contraire la plupart des étudiants à l'Alliance ils sont très motivés ! pour certaines ils ont::: déjà e:: ils parlent:: très bien l'espagnol ou

le XXX ce sont des étudiants ce sont plutôt des des élites des élites je dirais donc avec eux si on travaille seulement avec le Studio ça se passe très bien/ ça leur permet de de de s'améliorer de mieux parler:: très rapidement ouais

R : et les étudiants donc à l'université 'fin DANS ton université=

E : =ouais=

R : =[ils ont besoin d'être peut-être un peu [plus e::

E : [ouais ouais [oui c'est-à-dire e::'fin la progression doit être e:: XXX=

R : =oui=

E : =moins vite et aussi ils ont ils ont besoin d- d'explication en chinois | sinon si si vous demander de...si vous leur demander de DEVINER tout le temps:: ils sont perdus...j'ai j'ai déjà des étudiants qui ont qui ont déjà fait des des:: études de français e:: pendant TROIS ans mais ils sont NULS ! quand tu leur demander vous vous appelez comment ? | comme ça ! ils ne comprennent pas\ j'ai des étu- j'ai des étudiants comme ça\

R : ouais donc e:: tu tu penses que e:: qu'ils ont besoin d'être e:: plus encadré en fait ?

E : [oui c'est ça oui

R : [hein ? et tu arrives dans ton cours à à à combiner e:: 'fin=

E : =pas dans mon cours ont a des cours ont a des cours 'fin maintenant on fait on fait le XXX travail J.³⁴⁰ et moi on fait le Studio=

R : =oui=

E : =et peut-être l'année prochaine il y aura une autre prof | qui va faire seulement e:: le le manuel chinois

R : ok

E : ouais c'est ça XXX

R : d'accord e:: la grammaire en fait ?

E : oui la grammaire simplement la grammaire

R : et toi quand tu fais e:: Studio tu fais quand même de la grammaire ?

E : ouais je fais quand même je fais n'import- je fais tout je fais tout

R : tu fais tout e:: pour toi quand tu enseignes une langue le plus important c'est c'est quoi ? en fait...

E : je crois que c'est la communication la bonne communication=

R : =ouais...

E : si on peut se COMPRENDRE c'est-à-dire tu as:: tu as bien appris et même si toutes les phrases sont correctes (RIRE) même si toutes les phrases sont correctes e:: XXX ouais c'est c'est mieux c'est mieux ! mais même si tu as tu as commis des fautes mais les gens te comprennent bien c'est-à-dire c'est déjà pas mal c'est la premier étape

R : oui=

E : =et puis on va chercher e:: parler correctement:: et poliment::

R : d'accord et quand tu avant e:: quand tu étais quand tu enseignais avant de venir à Pékin=

E =ouais ouais=

R : =tu pensais déjà ça ?=

³⁴⁰ Sa collègue.

E : =non=
 R : =tu pensais quoi (RIRE) ?=
 E : =je pensais que (RIRE) le français c'est pour passer l'examen=
 R : =oui=
 E : =c'est pour c'est pour lire quelque chose 'fin...
 R : lire et passer l'examen...
 E : ouais
 R : mais pour communiquer...
 E : pour communiquer puisque en Chine y a y a vraiment pas de français !
 R : il n'y a pas ouais tu...
 E : pas beaucoup\ pas beaucoup de français et même nous nous étions les étudiants de français mais on a on a qu'un seul prof français et | 3h de cours par semaine
 R : ouais=
 E : =ouais pour le reste pour pour le reste du temps on a pas d'occasion de parler
 R : oui oui j'comprends donc e:: ta ta perception de l'enseignement a:: a changé ?
 E : oui
 R : en même temps que tu tu m'as dit déjà que ta façon d'enseigner a beaucoup changé=
 E : oui oui c'est ça/=
 R : =et tu m'as tu viens d'm'dire que ta perception de l'enseignement de la langue avait changé
 E : ouais ouais
 R : et au niveau de la:: culture ? parce que tu m'as dit au début e:: je avant de venir à Pékin la culture c'était zéro=
 E : =ZERO !=
 R : =tu m'as dit comme ça ! c'est-à-dire tu n'enseignais pas du tout la culture=
 E : =PAS DU TOUT ! par exemple quand je suis arrivée à Pékin je connais pas ciao
 R : oui
 E : je connais pas::: coucou !
 R : m::
 E : je connais pas::: qu'est-ce que je connais pas... 'fin plein de choses très très simples même les débutants | ils doivent connaître mais moi je ne connais pas/
 R : parce qu'on t'as pas appris
 E : non/
 R : d'accord
 E : et maintenant j'ai une autre camarade qui | qui travaille aussi à Pékin maintenant et nous e:: avons la la même expérience et maintenant elle enseigne le français comme LV2 mais maintenant quand je lui dit coucou ! elle elle ne comprend pas
 R : elle a le même âge que toi l'enseignante ?
 E : oui
 R : et maintenant tu enseignes la culture ? la civilisation ? la culture ?
 E : e:: pas spécialement mais quelque fois quand quand j- quand on fait la page de la culture de Studio e:: je je parle j'en parle oui
 R : mais tu introduis apparemment tu introduis des éléments culturels comme le fait de dire e:: e:: salut ou ciao plutôt à un ami=

E : =oui=
R : = et bonjour monsieur ou madame c'est plutôt e:: [form-
E : [oui oui maintenant je sais
mais au niveau de vue culturel moi-même j'ai j'ai encore besoin d'être de
m'améliorer:: davantage | parce que en fait moi je connais pas TROP la la culture
française | même si auparavant je sais pas Marianne c'était qui/ je connais pas !=
R : =(RIRE)=
E : = même si oui:: y a combien de régions en France et:: oui quelle ville est plus
connue pour son parfum ça je savais pas | maintenant petit à petit e:: je fréquente
plus de français donc e:: je commence à connaître un peu mais c'est pas suffisant
R : et qu'est-ce qui va t'aider à améliorer ?
E : maintenant (RIRE) maintenant/ je suis des cours de l'Alliance de l'Alliance\ des
cours de conversation et aussi si j'ai le temps je vais suivre des cours de culture/
littérature/ (RIRE)=
R : =m::=
E : =oui je fais je fais mon rattrapage culturel
R : à l'Alliance ?
E : ouais
R : avec des collègues e ::
E : oui oui oui/
R : ok ! ok\
E : donc e:: pour moi c'est vraiment une:: bonne une bonne occasion ou bien
opportunité pour e:: pour travailler à l'Alliance oui c'est vraiment e:: vraiment::
R : c'est intéressant ?
E : oui\ je suis vraiment reconnaissante à L.³⁴¹ (RIRE)
R : L. !=
E : =oui (RIRE)=
R : =notre amie L. ! [(RIRE)
E : [(RIRE)
R : e:: qu'est-ce que je voulais te demander ? est-ce que e:: comment te dire ?
selon toi e:: le bon en- comment tu pourrais définir le bon enseignant ou si tu veux
l'enseignant e:: idéal
E : oui il maîtrise bien la langue | premièrement\ deuxièmement il doit | aimer son
métier comme ce que j'ai écrit=
R : =oui=
E : = et troisième e:: il faut avoir e:: un esprit de de sacrifice\ c'est-à-dire il peut
sacrifier sa vie pour enseigner | non seulement les les avancés c'est plus facile\
mais aussi la plupart de notre travail c'est les débutants=
R : =m::=
E : =les débutants qui ne connaissent pas du tout la langue il faut non non
seulement les les apprendre à parler mais il faut aussi les intéresser | les faire
ENVIE avoir envie d'apprendre cette langue de de les intéresser au culture
française
R : comment tu fais pour les intéresser ?
E : 'fin e:: e:: maintenant je je leur introduis des des des des des sites français

³⁴¹ Sa responsable pédagogique à l'Alliance Française.

assez faciles des jeux de fran- des jeux=

R : =m=

E : =et puis e:: oui des des des choses très sympas très intéressantes ou bien très marrants | oui par exemple au- par exemple le premier cours je vais je vais leur faire parler pipi/ caca/ bon ça ils vont rire/ mais c'est quand même intéressant pour eux

R : d'accord/ (RIRE) tu leur dis ça ?

E : oui

R : d'accord/

E : par exemple quand quand je fais la prononciation /c/ il y a deux prononciations [s] et [k]=

R : oui/

E : e:: e:: non/ oui [s] et [k]

E : donc e:: j'ai crée caca caca et aussi [pipi des choses simples comme ça/

R : [(RIRE) mais ils ne savent pas ce que ça veut dire encore ?

E : maintenant oui il savent (RIRE)

R : d'accord bon\ ok/ et e:: à l'université quand tu es à l'université à ton avis e:: quel quel devrait être le||quel est le rôle e:: principal de de l'enseignant de français à l'université...

E : à mon université ?=

R : =oui=

E : =la première c'est enseigner le français=

R : =m::=

E : =oui/ la grammaire le lexique ça c'est vraiment très très important le deuxième e:: je crois que | c'est pareil/ c'est c'est le rôle d'un guide/ on va les GUIDER à apprendre EUX-MEMES le français=

R : =d'accord=

E : =c'est à eux de découvrir e:: découvrir e:: le français oui=

R : =oui=

E : =oui la culture française c'est-à-dire on va leur dire il y a beaucoup de moyens pour eux-mêmes pour se communiquer avec le français il y a par exemple des des des films français vous pouvez aller les voir il y a aussi la culture pour le Centre Culturel française=

R : m::=

E : =oui à pékin\ il y a aussi beaucoup de:: de français à Pékin dans notre université i- a quand même des étudiants français\ oui on fait on fait échange=

R : =ok/=

E : =donc il faut faire un échange entre eux:: les étudiants français ils veulent apprendre le chinois et nous on veut apprendre le français donc on peut faire un échange=

R : =m:: m::=

E : =c'est à eux oui/ et aussi et aussi l'Internet | ça leur permet aussi de de parler en français avec les français chez vous...des choses comme ça XXX eux-mêmes/=

R : =m::=

E : c'est-à-dire les enseigner à comment comment apprendre

R : leur enseigner comment apprendre et tu...e:: pourquoi ça c'est important ?

E : e:: parce que pour moi quand j'étais étudiante e:: à l'université je crois que notre professeur NOS PROFESSEURS nous a- nous avons beaucoup enseigné au point de vue de de connaissances:: de la langue=

R : =m::=

E : =mais au point de vue e:: au point de vue:: e:: auto-apprentissage c'était nul ! donc quand je suis devenue e:: chercheuse je sais pas comment travailler=

R : m::=

E : =je sais pas comment parce qu'on parle déjà le français on a déjà appris toutes les grammaires françaises donc on s'arrête on sait comment comment apprendre/ par quelle mé- quelle méthode on peut apprendre/ donc e:: je crois que pendant trois ans...j'ai rien appris\ quand j'étais e:: chercheur\

R : rien ?

E : rien\ ouais et mes camarades aussi\ c'est pareil\ rien\ parce que nos professeurs quand ils nous faisaient des cours faisaient des cours bon ils a montré e:: ses photos ses photos:: quand quand ils ont fait leurs séjours en France

R : ouais

E : ils parlent e:: la litt- littérature comparée:: mais je crois que ELLE-MEME elle ne savait pas ce que c'est la littérature comparée\

R : (RIRE) ok\ et donc e:: oui donc ce qui t'as posé problème c'est plutôt e:: ne pas avoir d'auto-apprentissage=

E : =oui=

R : =et e:: tu crois que c'est utile pour les étudiants e:: en dehors de leurs études aussi ?

E : oui 'fin || la la LANGUE c'est partout c'est pas seulement à l'école e:: en cours=

R : oui=

E : =c'est partout on peut utiliser le français partout/ si si tu es en France\ c'est c'est seulement un OUTIL un outil pour faire AUTRE chose c'est pas c'est pas le but/ donc dans le cours il y a aussi y a quand même plus d'occasions XXX=

R : =oui d'accord d- d'où l'utilité de d'avoir des méthodes pour apprendre soi-même ?

E : oui oui

R : d'accord oui je comprends\ et e:: les les enseignants de ta génération e:: est-ce que t- est-ce que tu vois une différence entre les enseignants de ta GENERATION et les enseignants que tu as eu toi ?

E : m:: || oui je crois | 'fin je peux seulement faire la comparaison de nous et de NOS professeurs=

R : =oui=

E : =à Xian parce que je connais pas trop e:: les professeurs à Pékin peut-être ils ont un plus d'expérience ils sont un peu plus compétents mais pour NOS professeurs je je dirais que quelques uns sont vraiment excellents ils parlent:: français | mais:: les autres e:: sont plutôt... || enseigner le français pour eux c'est seulement tuer le temps | c'est un travail c'est tout\

R : et c'est différ- mais c'est différent 'fin j'veux dire c'est différent au niveau des des façons de se comporter dans la classe des e:: comment j'pourrais appeler ça ? c'est-à-dire les comportements peut-être pédagogiques entre le TES professeurs et

TA génération d'enseignants est-ce que tu vois de:: des grosses différences ou bien c'est pareil ?

E : 'fin c'est c'est si j'ai pas suivi la formation je crois que ça c'est presque pareil

R : si tu c'est-à-dire un enseignant qui ne suit pas de formation il est presque pareil ?

E : oui | ça c'est il savait pas comment...

R : tu dis il est presque pareil donc il est pas tout à fait pareil

E : (RIRE) presque pareil...je réfléchis...à la différence || pareil/ pareil/

R : donc la formation on dirait que c'est que ça t'as beaucoup...=

E : ==oui oui\ après la forma- après la formation j'ai même un sentiment très négatif envers mon université (RIRE) | je je la déteste plutôt

R : a:: bon...

E : ouais 'fin si:: si je suis entrée dans une autre université à Pékin par exemple e:: Université de Pékin ou Langues Étrangères de Pékin ce sera tout à fait différent je crois=

R : =m ::=

E : =ouais=

R : parce que tu penses que c'est de:: les méthodes elles sont pas les mêmes

E : m:: je crois oui parce que oui maintenant j'étais e:: dans notre groupe il y a un professeur c'est:: X³⁴²=

R : oui ! de:: U5/

E : oui oui oui

R : je le connais

E : il nous a beaucoup parlé de LEUR méthode je crois que c'est c'est vraiment différent et aussi pour non seulement l'enseignement et aussi la technique | c'est-à-dire bon par exemple ils ont des des laboratoires pour parler parler la langue par exemple quand on fait un compréhension orale | 'fin c'est à les étudiants de faire eux-mêmes par exemple si moi je suis un niveau un peu plus bas je comprends pas je PEUX je PEUX RALENTIR l'enregistrement et puis e:: même deux fois/ trois fois e:: plus lentement=

R : =m::=

E : =donc e:: je comprends si je suis un étudiant de niveau un peu plus haut je peux accélérer l'enregistrement avec cette méthode on peut aussi enregistrer ce qu'on a ce qu'on a dit soi-même et puis on va écouter on va faire auto-corr-corrrection bon...

R : a:: oui !

E : oui c'est bien ! c'est bien !

R : moi j'ai pas vu ça là-bas j'ai pas assisté à un cours comme ça

E : c'est lui c'est lui c'est lui qui nous a parlé on dit a:: c'est vraiment différent ! dans notre université y a pas de labo comme ça c'est impossible ! mais c'est vraiment utile pour les étudiants je crois que c'est une très bonne façon/

R : le le labo ?

E : oui

R : oui c'est vrai que c'est pas mal oui

E : oui

³⁴² Un enseignant de français LV2 en formation dans son groupe.

R : 'fin ça dépend des étudiants j'pense que ça peut les aider oui c'est utile de ce côté

E : oui oui/ je me souviens encore quand j'étais étudiante on a on a aussi un cours de conversation ou bien plutôt audio-visuel | oui qu'est-ce qu'on a appris c'est Bienvenue la France !

R : oui

E : (RIRE) je m'en souviens encore ! pour nous c'est déjà très intéressant mais c'est pas la bonne méthode/ c'est seulement bon | j'apprends le mot nul ! dans dans cette mé- méthode (RIRE) sinon je connais pas (RIRE)

R : et tu préfères quoi comme méthodes ? tu préfères les méthodes plutôt 'fin les méthodes plutôt chinoises ou plutôt françaises

E : plutôt françaises

R : pourquoi ?

E : 'fin peut-être e:: je sais pas pour les étudiants ils vont choisir quoi mais pour moi e:: je crois que:: même si quand je fais la préparation du cours je peux apprendre beaucoup de choses | c'est toujours un apprentissage

R : même pour l'enseignant ?

E : ouais

R : oui

E : c'est-à-dire c'est pas un travail c'est aussi apprendre donc e:: c'est c'est très intéressant=

R : =ok=

E : =même pour les débutants un et aussi avec un avec un manuel français on peut trouver encore PLUS de façons pour enseigner la même page | différents enseignants ont différentes façons de d'enseigner et e:: le résultat n'est pas toujours le même on peut c'est très varié la méthode donc e:: j'a- j'adore ça/ ça me ça me permet d'améliorer notre imagination on commence à imaginer comment je peux faire comme je peux le faire un peu mieux ouais est-ce que je dois naviguer sur Internet pour trouver d'autres documents complémentaires ? est-ce que je peux bon\ effacer quelque chose pour 'fin plein plein de façons=

R : =m:: m::

E : oui très intéressants très motivées

R : tu peux faire ça aussi avec les manuels chinois ? les méthodes chinoises ?

E : j'ai déjà essayé mais c'est c'est trop dur/ j'ai fait seulement une fois=

R : =oui=

E : =oui avec e:: les étudiants d'anglais=

R : =ouais=

E : =oui c'est-à-dire e:: c'est pour pour le vocabulaire bon d'après le manuel chinois les les vocabulaires sont XXX d'après l'ordre de leur d'apparition donc:: c'est en désordre d'abord c'est XXX le français/ je/ aller/ 'fin n'importe quoi=

R : =oui=

E : =i- a pas c'est en désordre donc e:: je fais je fais une feuille je fais un tableau pour les faire classer bon\ on a on a fait un ré- repérage de tous les verbes tous les:: noms tous les prépositions et puis e:: oui quand on quand on a une fois quand on a fini on peut puis on peut voir les prépositions par exemple on a vu à/ dans/ sur/=

R : =m::=

E : =donc e:: je j'ai aussi leur donner des photos pour leur montrer où est devant où est derrière

E : ouais 'fin 'fin c'est pas c'est pas très efficace pour mes étudiants de l'-d'anglais\ ils sont intéressés/ ils sont motivés/ mais pour eux c'est c'est seulement voir a::! ce qu'il est mignon ce lapin ! ouais c'est ça !

R : (RIRE) et et t'attends quoi de tes étudiants ? qu'est-ce que tu attends d'eux en classe ?=

E : =je voudrais je vou- je voudrais les faire plus motivés plus intéressés e:: à la langue mais en fait e:: ils regardent ils rigolent c'est tout !

R : ils regardent le texte ?

E : non il regarde le le dessin que je leur ai donné je leur ai donné un lapin qui est devant une boîte=

R : =oui=

E : =derrière une boîte et ils ont demandé alors professeur est-ce que c'est un lapin ou un chien ?

R : en quelle langue ils t'ont demandé ?

E : en chinois ! XXX || donc ils n'ont pas l'habitude mais il y a quand même des des points positifs c'est que ils commencent à observer ils voient celui-ci est devant et derrière ils rigolent mais je crois que XXX ça les a beaucoup aidé c'est vrai/ mais || je crois qu'il y a aussi une autre problème c'est que mes étudiants ils sont trop nombreux quarante | quarante-cinq je crois dans une classe

R : les les étudiants d'anglais ou ceux que j'ai vu la dernière fois ?

E : non non non les étudiants d'anglais

R : d'anglais

E : ceux que tu as vu la dernière fois c'était des étudiants de français=

R : =français=

E : =oui français c'est leur spécialité mais pour eux::

R : et tes étudiants de français tu attends quoi d'eux ? exactement...

E : m:: bien parler le français connaître un peu la culture et puis à l'avenir ils peuvent ils peuvent e:: travailler le français pour gagner leur vie

R : e:: c'est-à-dire e:: travailler e:: en langue française ?

E : oui

R : pas forcément être professeur ?

E : non non ouais pour eux c'est pas poss- c'est pas possible de travailler comme professeur

R : pourquoi ?

E : nos étudiants c'est un peu différents des autres=

R : = a:: bon/=

E : =oui ce sont des étudiants qui font le français seulement trois ans=

R : =oui=

E : =oui et pour les autres c'est plutôt quatre ans

R : oui c'est vrai pourquoi ils ne font trois ans parce qu'ils font autre chose avec c'est ça ?

E : =non parce qu'ils n'ont pas de bonnes notes donc ils n'ont pas le droit 'fin leurs études ce n'est pas la licence=

R : a:: ils font un cycle court ?

E : =oui ils font autre chose

R : oui je vois

E : donc e:: en Chine si tu n'as pas le diplôme de de Master 2 t'as pas le droit d'enseigner

R : oui

E : donc e:: pour eux c'est plutôt guide oui traducteur je crois que c'est ça\

R : d'accord ok j'comprends || bon tout ce que tu m'as dit c'est vraiment [très

E : [(RIRE)=

R : =non mais très intéressant de voir e:: la façon dont tu as évolué dans ta dans ta vie professionnelle e:: dont tu la façon dont tu te FORMES et TU T'AUTO-FORMES=

E : =oui=

R : =avec les manuels:: maintenant écouter les cours des collègues::: de conversation faire les cours de conversation=

E : =oui=

R : e:: faire les cours de civilisation et puis t'as un côté comment dire où tu réfléchis beaucoup sur ta ta situation entre l'université et e:: la vie professionnelle à l'Alliance et j'crois que ça ça enrichit les deux côtés

REFERENCE DE L'ENTRETIEN Geneviève – U6 – A – 250507
Fiche signalétique
Lieu : Centre de formation
Durée totale de l'entretien : 1h 3 min. 31 sec. <ul style="list-style-type: none"> - durée présentation + carte associative : 11 min. 55 sec - durée récit de vie : 21 min. 10 sec - durée entretien semi-directif : 26 min. 40 sec. - clôture de l'entretien : 3 min. 46 sec.
Tranche d'âge de l'enseignante : 40-45 ans
Années d'expérience : plus de 20 ans

RECIT DE VIE

R : donc e:: maintenant j'aimerais e:: j'aimerais que vous que vous me racontiez e:: pourquoi vous êtes devenue professeur de français

E : a::!

R : et comment se sont passés vos débuts

E : m:: m::

R: c'est la première chose\ et la deuxième chose pourquoi vous avez choisi de faire une formation

E : m:: m::

R: et qu'est-ce que ça vous a apporté?

E : m:: m:: donc il y a quatre questions

R : oui il y a deux questions avec e:: avec deux parties chacune

E : il faut que me rappeler

R : alors d'abord on va commencer par comment pourquoi vous êtes devenue professeur de français

E : oui

R : et comment se sont passés les débuts dans la profession

E : a:: oui c'est difficile il y a beaucoup de raisons (RIRE) e:: après mes études universitaires je suis entrée e:: à une e:: à une université polytechnique

R : m::

E : dans cette université on enseigne seulement e:: le français comme troisième langue étrangère/

R : m:: m::

E : et on forme les ingénieurs là-bas/ il n'y pas d'étudiants en langues/

R : d'accord

E : donc je n'étais pas je n'étais pas satisfaite ! donc j'ai passé un examen d'aspirant chercheur pour entrer à U5 hein/ c'est après ces études à U5 e:: j'ai décidé de rester à Pékin d::e de ne pas retourner dans mon pays natal | MAIS lors de ma soutenance il y un prof à l'A- ou un chercheur à l'Académie des Sciences Sociales de Chine qui a participé à la soutenance donc e:: de mon mémoire (ASP) et à ce moment là à l'Académie des Sciences Sociales de Chine il y a un projet de recherches sur la pra- la pragmatique

R : m:: m::

E : c'est-à-dire e:: le sens comment juger comment (*son téléphone sonne*) excusez-moi ! e:: il y a beaucoup de recherches dont le but est de saisir la compréhension dans un contexte et justement mon mémoire porte sur le SENS dans la traduction

R : m:: m::

E : donc e:: ce jour-là le chef e:: de de ce groupe décide m'a choisie e:: d'aller travailler dans ce groupe donc je suis entrée dans l'Ac- dans l'Académie des Sciences Sociales de Chine | e:: plus précisément dans l'institut e:: linguistique

R : m::

E : e :: j'ai participé à ce groupe e:: j'ai rédigé à écrire deux articles m:: j'ai réussi à trouver des paramètres à la compréhension de la langue/ en fait j'ai j'ai déjà ma conclusion/ mais une fois le projet terminé je n'ai pas grand chose à faire/ ça ça e:: ça a duré pendant deux ans c'est ça

R : m::

E : et je n'ai pas grand chose à faire je m'occupe je m'étais occupé d'introduire ou de présenter en France les recherches linguistiques en France aux lecteurs ou aux linguistes chinois

R : m:: m::

E : à ce moment là j'ai réussi à présenter Oswald Ducros aux lecteurs chinois au public chinois il y a les grands/ a:: Martinet enfin les grands linguistes français français | et puis après j'ai eu une occasion je suis devenue un professeur associé de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris

R : d'accord XXX

E : et e:: j'ai donné trois conférences sur la grammaire chinoise sur les recherches linguistiques contemporaines en langue chinoise

R : m::

E : dans la langue chinoise les recherches sur le chinois à l'époque e:: c'est-à-dire à présent ! qu'est-ce qu'on est en train de faire e:: j'ai fait ce travail je présente ces recherches aux sinologues/ aux sinologues à l'Institut linguistique des études orientales

R : langues O oui

E : il y a pas mal de sino-

R : oui

E : (*son téléphone sonne*) j'ai oublié d'éteindre (RIRE) e:: (aux langues orientales) j'ai vu j'ai rencontré Oswald Ducros j'ai rencontré des sémanticiens/ on a eu des débats/

R : m:: m::

E : et j'ai un entretien avec Oswald Ducros XXX et il m'a conseillé de venir en France e:: en France pour continuer pour approfondir mes études | mais de retour en Chine e:: l'Académie e:: dit que e:: c'est un institut plutôt où l'on fait des recherches sur la langue chinoise c'est pour faire des recherches sur la langue chinoise c'est pas la peine d'aller en France pour apprendre la théorie (RIRE)

R : m:: m::

E : j'ai dé- du coup j'ai décidé de quitter l'Académie pour entrer e:: e:: à l'université où maintenant je travaille

R : d'accord

E : ça c'est une raison/ c'est-à-dire je suis | je suis quelqu'un qui j'ai toujours des envies de d'apprendre d'apprendre j'ai soif des connaissances ! (RIRE) c'est pas pour gagner quelque chose obtenir quelque chose il faut pas s'arrêter on a toujours envie de faire quelque chose de continuer les études | ça c'est un une modi- une modifi- une motivation une autre motivation c'est que:: e:: mon père mon père ma mère sont professeurs/ ils sont instituteurs ils travaillent à l'école secondaire mais dès toute petite je suis nourrie e:: de rêve/ d'idéal/ de devenir un prof | donc quand j'ai décidé de quitter l'Académie je suis entrée directement à l'université ! et j'ai travaillé e:: dans cette université pendant un an e:: et puis je suis partie en France pour e:: un Doctorat

R : m::

E : et...une autre raison m:: c'est que j'ai fait une COMPARAISON entre les recherches et l'enseignement c'est-à-dire e:: quand on fait l'ensei- quand on enseigne (ASP) n'importe quoi/ on a on on a une une INTERACTION entre le prof et les étudiants

R : m::

E : quand on fait des recherches on reste toujours dans un coin (RIRE) et j'avais des XXX quand je suis sortie dans la rue je n'arrive pas à parler/ on on reste toujours profondément dans ce qu'on est en train de de chercher

R : m::

E : on ne sait pas discuter des prix (RIRE) on devient:: on est devenu e:: isolé de la société ! et à l'université c'est plus agréable parce qu'on a e:: les les élèves les étudiants en face on a d'autres professeurs | il y a plus de contacts avec le monde extérieur

R : m::

E : il y a une une triple raison c'est-à-dire mes parents sont professeurs e:: il y a l'interaction entre les étudiants e:: et le prof et puis on peut faire aussi des recherches

R : m::

E : c'est aussi un lieu qui demande des connaissances et qui demande des personnes très savantes donc c'est pour ça

R : oui je je

E : (RIRE)

R : et le début dans les débuts dans l'enseignement ça s'est passé comment c'est avant le XXX

E : ou avant:: je me suis AVANT en fait je suis chargée de plusieurs types de cours | il y a le cours de lecture ça c'est facile j'ai trouvé le moyen de me débrouiller à l'oral quand on lit c'est pas c'est pas très intéressant ! quand on lit la phrase vous comprenez ? et puis vous vous allez la traduire en français e:: en chinois ! c'est tout ! mais en fait j'ai trouvé un truc pour les pour les pousser à parler c'est-à-dire il faut e:: comprendre e:: e:: c'est pas la peine de me traduire en chinois il faut reformuler à l'oral ces phrases ou ce paragraphe

R : m::

E : comme ça les étudiants sont plus e:: motivés | et puis j'ai fait deux heures de:: la linguistique aux étudiants de la quatrième année il y a pas de méthode donc e:: c'est pourquoi (RIRE)

R : vous avez fait le livre !

E : ouais et dès le début le début il y a seulement le programme table des matières et petit à petit ça devient riche e:: et il faut je modifier l'améliorer\ ça fait dix ans ! (RIRE)

R : oui c'est un travail énorme !

E : mais mais en ce moment là je ne connais pas à fond/ puisque j'ai travaillé à l'Académie des Sciences Sociales de Chine j'ai déjà...c'était aussi un perfectionnement/ donc je connais plus que les autres sur la linguistique (ASP) sinon sortant e:: en sortant de la fac e:: ou du département de français il y a pas ce type de cours on ne connaît pas\ en ce moment là à l'Académie j'ai des contacts avec les meilleurs chercheurs e:: il y a une meilleure bibliothèque e:: donc j'ai j'ai fait auto-études en linguistique\ mais après le Doctorat ça va maintenant je suis (RIRE) presque sûre et puis (j'ai donné) les cours avec e:: les cours analytiques e:: du français

R : m:: m::

E : et e:: je me rappelle avec une méthode très traditionnelle e:: chinoise et c'est pas très agréable on a pas grand chose à faire mais seulement les étudiants sont très motivés/ en tant que jeune enseignante à ce moment là je n'avais pas le droit n'ai pas le droit je n'ai pas le droit par exemple d'enseigner aux étudiants de quatrième année ou de troisième année

R : m::

E : ces cours sont pour les vieux professeurs/ quand on est jeune on m'a demandé de faire des cours avec une:: cla- avec des classes intensifs parce que ce sont des boursiers que le gouvernement e:: chinois va envoyer en France

R : m::

E : ce sont plutôt des adultes | mais comme ces gens là ils vont faire e:: ils vont faire e:: des études un an chez nous et après ils vont partir en France donc e:: on XXX et d'une part e:: on peut ens- avec les jeunes LES jeunes peuvent les enseigner parce qu'ils ont déjà leur e:: leur profession ils sont plutôt des scientifiques

R : m::

E : i- ils ont par exemple la physique les mathématiques e:: ils sont médecins donc la langue e:: française donc e:: est une seconde langue étrangère pour eux

R : m::

E : donc on est pas très stricts avec eux pourvu qu'ils se...c'est le français de survie ! pourvu qu'ils puissent se débrouiller en France | et comme ça je peux ME perfectionner avec eux ils me demandent des questions et je vais consulter les livres e:: des choses

R : m::

E : et ils sont ils sont plus grands que moi\ mais [(RIRE)

R : [(RIRE)

E : e:: si j'arrive XXX ils ont leurs moyens d'apprendre une langue et avec eux...c'est en Chine c'est plutôt en travaillant qu'on apprend à enseigner | c'est en forgeant qu'on devient forgeron ! [(RIRE)

R : [(RIRE) oui c'est la même idée ! et et pourquoi vous avez choisi alors de faire une formation ?

E : a:: une formation !

R : ouais

E : et:: après mes Doctorats e:: e:: le niveau professionnel sur la didactique je suis sûre je suis presque sûre\ on m'a formée en tant que linguiste donc de ce côté là ou sur le français la grammaire le temps e:: je n'ai pas de problèmes ! je vais expliquer avec e:: oui je peux presque e:: je fais des recherches sur l'analyse discursive c'est analyse e:: textuelle

R : m:: m::

E : enfin toute la grammaire est au service du:: discours quand on met tous tous ces outils grammaticaux en en discours on explique e:: clairement le temps/ la temporalité/ e:: les déterminants/ ces choses là je sais maintenant (que je) connais le français ! connaître le français mais e:: quand j'é- quand je faisais mes études doctora::les doctorantes en France j'ai j'ai l'intention puisque je suis professeur/ j'avais l'intention de suivre quelques ateliers à Paris 3 mais je n'ai pas réussi à trouver les cours | il y a un didacticien qui fait des études sous l'angle de la linguistique cognitive des théories/ ce ne sont pas des techniques pour gérer une classe pour animer une classe la grande théorie américaine tous les professeurs avaient envie de chercher des cours de ce type

R : oui

E : comment enseigner ? c'est e:: le niveau professionnel c'est c'est autre chose il y a aussi les arts L'ART d'enseigner

R : m:: m::

E : l'art une art d'enseigner on cherche e:: comment gérer un cours mais on a pas trouvé pendant mon séjour en France | et je (me retrouve) en Chine A MON AGE maintenant je me suis chargée e:: pour la classe la plus importante ! des étudiants de troisième année\ oui et le cours de français analytique e:: je me sens un peu démunie || e:: c'est pas l- quand on fait beaucoup de choses ça ne veut pas dire qu'on peut les donner de façon agréable ou professionnelle aux étudiants

R : m:: m::

E : donc il y a la formation qu'on a e:: quand on est en train d'organiser cette formation e:: je me suis inscrite et d'ailleurs ce c'est pas sur la:: ça m'a ça m'a ce qui m'a surtout plu c'est qu'on insiste pas sur la technique tous ces profs là au début en principe il y a d'autres collègues ils m'ont dit a::! c'est pas la peine d'y aller vous serez e:: capable de donner des cours sur la linguistique [(RIRE) !

R :

[(RIRE)

E : ce sont les profs qui qui donnent des cours à l'Alliance Française/ oui ils veut dire que ce ne sont pas e:: de grands profs en France de grande réputation

R : m::

E : mais c'est mais c'est surtout ce sont surtout les les techniques les plus élémentaires qui nous manquent le la théorie la grande théorie ça ne nous je ne manque pas (RIRE) ! donc ! donc (j'ai déjà dit) e:: on a fait des choses très pratiques

R : m::

E : des techniques pour gérer une classe comment enseigner le vocabulaire c'est très terre-à-terre enseigner...et d'ailleurs on a examiné e:: tous les e:: grands sujets pour enseigner (ASP) le vocabulaire/ la grammaire/ la phonétique on a pas fait...la littérature/ la culture/

R : m:: m::

E : en fait je me suis je me sens je me suis sentie beaucoup enrichie (RIRE) c'est vrai hein ! j'ai dit à mes collègues qui travaillent qui donnent des cours il faut y aller

R : l'année prochaine/

E : ouais il y a enfin il y a deux jeunes filles qui e:: se sont inscrites avec moi mais ils dit que quand les autres ils dit que a::! ce sont des profs à l'Alliance Française XXX donc du coup ils ont elles ont abandonné

R : pourquoi ?

E : elles les jeunes les deux filles là ils ont e:: elles font les cours à l'Alliance Française aussi le soir

R : m:: m::

E : ils ils veut pas ELLES se sentent qu'elles ont e:: qu'ils qu'elles ont le même niveau que le prof e:: ici (RIRE)

R : j'comprends\

E : si vous dites e:: par exemple a::! nous allons inviter un linguiste ou un grand didacticien de France peut-être elles vont venir mais elles se sont trompées e:: (RIRE)

R : et dans cette formation qu'est-ce qui vous a qu'est-ce qui vous a manqué ? qu'est-ce que vous aime- aimeriez faire en plus dans la formation ?

E : m:: moi j'ai un petit problème avec la phonétique e:: ça on e::

R : on va le faire

E : on va le faire après oui ! mais j'attends (RIRE) et puis par exemple pour la culture e:: un la culture/ nous sommes en train d'utiliser e:: des méthodes rédigées par des français\ dans ces méthodes il y a une part très importante e:: sur la culture | mais COMMENT intégrer ou combiner la culture à la langue ? e:: donc c'est pas culture on ne peut pas on connaît la culture/ en fait enfin pour moi j- je sais un peu en fait je ne prétends pas que je connais tout\ mais grâce à mes contacts avec des français à mes contacts avec la France\ c'est j'ai des connaissances sur la civilisation française e:: plutôt on va s'interroger encore sur la technique d'enseigner c'est-à-dire dans comment intégrer la culture dans cette méthode

R : m:: m::

E : et comment faire comment combiner les deux (parties) ?

R : entre la langue et la culture ?

E : ouais

R : et qu'est-ce qui par exemple=

E : =c'est pas la culture elle-même qui e:: c'est c'est que

R : la manière d'intégrer=

E : =ouais=

R : =la culture=

E : =ouais=

R : =au cours de langue ?

E : oui c'est ça

R : c'est ça qui vous...

E : à quel degré par exemple il faut apporter le sujet la culture à quel niveau ?

R : m::

E : des fois on peut sur un:: quelque chose on peut e:: aller très loin on peut partir

R : ou alors on peut passer vite fait comme ça=
 E : =ouais=
 R : =une petite remarque de cinq minutes et c'est fini ?
 E : oui donc plus de façon plus concrète
 R : oui je comprends
 E : et maintenant on fait on nous enseigne c'est c'est un module sur la culture française sur les français des choses comme ça mais il faut encore retourner à la à l'enseignement | l'enseignement de la culture ou l'enseignement de la culture dans la méthode dans le cadre de la méthode e:: rédigée par les français
 R : m:: m:: d'accord ok ||

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : et quand quand quand est-ce que vous pens- quand on enseigne une langue qu'est-ce qui est selon vous le plus important ?
 E : e:: XXX peut-être il y a certains linguistes ou certains didacticiens e:: qui ne sont pas d'accord avec MOI mais en troisième année en quatrième année maintenant nous sommes à la fin pour les étudiants de quatrième année ils sont en train de rédiger leur mémoire
 R : m::
 E : et je suis en train de corriger
 R : m::
 E : e:: c'est la BASE la prononciation/ le lexique/ la grammaire est très important ! la grammaire | il ne faut pas négliger l'importance de la grammaire (ASP) quand on parle de la grammaire on doit faire des exercices c'est on on a XXX mais en fait la grammaire ça c'est l'usage APRES c'est l'usage !
 R : m::
 E : c'est peut-être qu'il y a tout d'abord l'usage et les linguistes ont tiré des conclusions ont tiré la règle et maintenant on va commencer par la règle et puis il faut découvrir des continuités dans le discours la grammaire est utile quand il rend service pour former un discours
 R : m::
 E : il ne doit pas e:: la négliger main- par exemple j'ai tout à l'heure j'ai j'ai je viens de corriger un mémoire et puis je choix choix c'est le nom ! c'est pas le verbe ! je choix (RIRE)
 R : oui
 E : et le genre et le nombre il y a plein de:: fautes e:: comme ça\ c'est-à-dire en première année ou en deuxième année on les a laissés e:: un un peu e::
 R : oui
 E : c'est la base qui n'est pas (bonne) XXX plus on avance plus on sens que la BASE est très importante/
 R : oui
 E : tu tu as beaucoup d'idées pour rédiger un texte/ pour e:: parler/ mais toutes les phrases sont fausses !
 R : m:: ça tient pas\ oui au niveau grammatical c'est important pour un mémoire/
 E : oui oui
 R : 'fin dans la classe on peut faire des choses plus simples mais pour un mémoire

c'est important l'orthographe/ la grammaire/
E : oui c'est ça !
R : c'est aussi important que que l'ensemble...
E : oui ! XXX moi je comprends parce que JE dirige son mémoire/ je comprends ses idées/ mais si je demande à quelqu'un à un autre professeur de lire il n'arrive pas à le comprendre !
R : m:: m::
E : l'orthographe/ la grammaire...
R : m:: m:: donc la grammaire pour vous c'est important dans la langue et:: et:: dans l'enseignement...
E : c'est pas pour les recherches ! il faut XXX (au milieu) c'est-à-dire il faut pas exagérer le rôle de la grammaire !
R : oui
E : e:: il faut faire la grammaire dans le but de former un bon discours
R : m:: m::
E : c'est pas la grammaire pour la grammaire !
R : oui
E : vous avez XXX vous allez trouver des problèmes très difficiles dans la grammaire pour e:: que les étudiants puissent se dé- e:: trouver la correction ça XXX la règle générale de former une bonne syntaxe c'est tout !
R : m:: m:: je vois et au niveau de la culture de l'enseignement de la:: de la culture e:: vous qu'est-ce qui est pour vous le plus important ? enseigner la culture enfin pourquoi ?
E : oui enfin j'ai presque j'avais presque cette idée parce j'ai un problème XXX notre université est d'accord | on on nous allons rédiger une méthode de la civilisation française
R : m:: m::
E : e:: qu'est-ce qui est e:: on a e:: pendant deux ans/ pendant trois ans/ e:: ce sont les français qui sont e:: au début on pensait que a::! que on prend n'importe quel français il connaît il connaît il connaît tous ces sujets mieux que nous e:: sur la culture (RIRE) XXX mais en fait c'est qu'il ne connaît pas les besoins e:: ou qu'est-ce qui va aider les étudiants chinois en langue française
R : m::
E : à amé- à améliorer leur (langue) | c'est ce sont les choses les plus élémentaires par exemple e:: la XXX les personnages e:: les cycles e:: les les noms propres e:: XXX e:: en fait toutes les choses ils n'ont pas l'idée et la la logique/ idéologie des français/
R : m::
E : la civilisation on connaît ! mais ce sont les les e:: ils sont constitués de petits points les plus élémentaires
R : de la vie quotidienne ?
E : oui de la vie... j'ai divisé (à l'intérieur) en dix-sept cha- chapitres e:: l'histoire/ la géographie/ les grands noms des régions/ les ca- les capitaux les toutes les capitales des pays francophones/ e:: les vingt les vingt-cinq pays de l'Union Européenne e:: la la en France il y a quatre-vingt quinze quatre-vingt quinze départements quatre-vingt seize on fait des choses comme ça et des e:: (les chefs lieux) les préfectures de chaque région\

R : d'accord

E : des petites e:: choses la vie quotidienne qu'est-ce qu'on porte lors de mariages/
e:: qu'est-ce qu'on mange/ e:: comment ça se passe e:: la cérémonie de mariage/
de l'enterrement/ des choses comme ça enfin baptiser un enfant !... en en en
quatrième année quand il devient les étudiants chercheurs il y a deux obstacles
pour leur compréhension

R : m:: m::

E : et...l'un est e:: l'un concerne le niveau linguistique c'est-à-dire la grammaire
le lexique c'est-à-dire le texte où le lexique est difficile\ c'est ça va les créer des
ennuis ils n'arrivent pas à comprendre la phrase XXX et puis l'autre c'est la
connaissance sur la France c'est la culture/

R : m:: m:: je vois

E : e:: quand on...par exemple on peut traduire un article sur la physique il y a des
noms des grands physiciens | des noms des plantes des choses comme ça ça va les
embêter\

R : oui c'est sûr

E : il y a deux parties qui va gêner e:: la compréhension l'un concerne e:: l'un
concerne le niveau linguistique l'autre concerne le niveau culturel

R : m:: m:: (ASP) et avant de commencer la formation ici vous c'est tout tout ce
que vous venez de me dire c'est des choses que vous aviez déjà- que vous pensiez
déjà AVANT ? ou bien c'est venu petit à petit e:: avec la formation

E : e:: oui je je suis quelqu'un qui aime réfléchir ! j'ai déjà cette idée mais je veux
dire que c'est GRACE à à cette formation que je vois e:: plus clairement

R : m::

E : j'ai toujours cette idée nous nos étudiants nous avons beaucoup de problèmes
avec nos lecteurs français alors je réfléchis comment résoudre ces problèmes

R : m:: m::

E : e:: il y a une part qui tient aux expériences ! il y a une partie qui tient à la
formation | c'est la combinaison des expériences et la théorie/

R : m:: m::

E : e:: quand on | quand on est professeur c'est l'expérience qui qui compte mais
quand on a beaucoup d'expérience XXX il faut avoir aussi une théorie

R : bien sûr !

E : je je vois plus clairement

R : ça vous permet de de prendre du recul un petit peu de de parler avec les
professeurs et de réfléchir sur tout ce que vous avez fait depuis longtemps ?

E : oui c'est ça sur par exemple sur la méthode il y a la culture maintenant je vois
clairement et dans la méthode e:: rédigé par e:: le français il y a évidemment une
partie sur la culture donc comment e::

R : mais i- a pas dans la méthode chinoise il n'y en a pas dans la méthode chinoise
de culture ?

E : c'est très rare ! il y a juste deux pages dans la méthode de Beiwai XXX qui est
le plus connue en Chine/ il y a seulement un test il n'y a pas

R : a:: je vois le test oui !

E : e:: il y a pas de de de textes pour expliquer XXX c'est une façon de pousser
les étudiants de faire des auto-études pour évaluer pour tester leurs connaissances

R : oui et vous préférez quoi les les les méthodes plutôt françaises ou plutôt chinoises ?

E : e:: j'ai je prends un livre chez vous la dernière fois c'est la civilisation progressive et en France XXX j'ai profité de mon séjour pour (feuilleter enfin) des livres dans ce domaine

R : m:: m::

E : m:: par exemple pour la civilisation progressive il y a un texte ça c'est des extraits de textes/ on fait un texte chaque séance ça va durer deux heures/ un texte de de un texte de quatre quatre ou cinq pages

R : m::

E : c'est tout pour deux heures mais on peut examiner parcourir très vite les choses superficielles ! on ne peut pas entrer en profondeur faire une analyse en profondeur\ les les noms les grands par exemple pour e:: la mentalité des Français ! pour les Français ! il y a un chapitre réservé aux Français

R : ouais

E : y a il y a des images on | tout d'abord avec notre salle numérique pour ce type de cours il faut utiliser beaucoup de photos il faut utiliser...il faut donner aux étudiants une impression e:: d'aller en France ! c'est le référent réel/ authentique avec les images le vin/ e:: le béret/ XXX le vin français XXX ou des choses avec des images on a tous des salles numériques donc il faut e:: la méthode que vous nous avez e:: donnée il y a seulement deux ou trois deux ou trois images | on veut e:: un texte dont le l'obstacle linguistique ne ne constitue pas c'est-à-dire le texte ne constitue pas l'obstacle

R : m::

E : (parce que) c'est un cours de civilisation ! donc un texte très très facile avec des points e:: l'essentiel les grands e:: les grands caractéristiques quelques grandes caractéristiques des Français et par exemple bé- béliqueux co- coléreux\ des choses comme ça XXX les Chinois aussi on a un une origine paysanne il faut présenter les Français il faut leur donner quelques images

R : m:: m::

E : avec des mots très simples et comme ça les étudiants vont retenir par cœur très facilement | ça ce n'est pas un un cours de de langue donc il faut pas les embêter avec des les étudiants avec des phrases très longues très difficiles on arrive pas à leur présenter les connaissances/ le le le votre méthode la civ- pro- e:: la civilisation progressive je je j'ai dit tout à l'heure\ mais il y a le texte très difficile ! on va mettre beaucoup de temps pour expliquer les phrases/

R : m:: m:: d'accord m:: m:: et sinon au niveau du manuel de français de langue française en lui-même

E : m:: m::

R : e:: vous préférez lequel en général ? le manuel e:: chinois ou français ?

E : moi je préfère e:: pour || pour moi chacun a leurs avantages e:: chacun a leurs inconvénients par exemple une méthode chinoises e:: il met beaucoup de...il s'adapte aux mentalités aux apprenants chinois XXX la différence entre les français et les chinois on commence par e:: e:: l'expliquer

R : d'accord

E : la règle est là le passé composé il est e:: il est formé d'un auxiliaire plus e:: le participe passé/ il y a quatorze verbes avec le être comme auxilliaire\ c'est ça ! et

on est maintenant je SAIS qu'on va faire l'inverse (RIRE) il faut donner une des phrases une dizaine de phrases | aux étudiants de trouver cette règle

R : mais sinon le manuel chinois vous avez dit il s'adapte plutôt bien aux aux habitudes

E : oui

R : des étudiants en fait ?

E : oui oui c'est ça/ il y a une systématisation e:: une progressivité par e:: le moins difficile jusqu'au plus difficile on on maintenant on utilise deux méthodes e:: pour le cours de l'oral pour les méthodes en français rédigées par un Français les les phrases sont authentiques

R : m:: m::

E : il y a des phrases qu'un Français dit la méthode rédigée par un Chinois on dit que a::! on ne dit pas comme ça ! (RIRE) il y a des phrases qui sont bizarres/ XXX moi aussi je trouve des fois XXX ça ne se dit pas !

R : m::

E : donc on utilise la lan- la méthode chinoise pour la grammaire et le lexique | il y a une progression ! il y a une systématisation et tout est expliqué en chinois c'est très clair

R : m::

E : à mon a- quant e:: quant à la méthode e:: française quand e:: par exemple (celui) qu'on utilise à l'Alliance Française e:: quand on explique e:: la grammaire tout est en français en français compliqué d'ailleurs XXX c'est c'est au professeur de les expliquer en détail mais imaginez quand ils rentrent dans leur chambre ils ne peuvent pas e::

R : donc ils ont besoin e:: les étudiants chinois ils ont peut-être plus besoin d'une trace écrite en fait ?

E : oui

R : c'est ça ?

E : une trace écrite en chinois il veut comme ça il va être sûr de ce que j'ai compris EN FRANÇAIS on utilise le français pour expliquer pour donner les cours de grammaire XXX ils peut comprendre mais ils ne sont pas sûrs

R : d'accord je vois oui ils ont ils sont pas sûrs d'eux ils se disent peut-être que je me suis trompé...

E : oui oui c'est ça ! si j'ai bien compris c'est ça peut-être pour les moins bruyants e:: les moins bruyants les plus lents de la classe c'est vrai qu'ils n'arrivent pas à comprendre

R : mais c'est comme ça même par exemple je sais pas si c'est comme ça pour toutes les langues étrangères ? l'anglais ? l'espagnol ? e:: je sais pas est-ce qu'ils font comme ça aussi est-ce que c'est spécifique au français ? est-ce qu'ils ont besoin d'un...

E : je crois que c'est toutes les langues

R : pour toutes les langues ?

E : m:: m::

R : je pense aussi [(RIRE)

E : : [(RIRE)

R : mais je sais pas je suis pas allée voir | parce moi quand je vais voir les cours
e:: quand je regarde les cahiers les LIVRES des étudiants il y a toujours beaucoup
de choses qui sont écrites dessus

E : oui (RIRE)

R : toujours

E : les Chinois c'est-à-dire moi je m'demande est-ce que si cela tient au caractère
des Chinois même si apprendre une langue ce n'est pas pour parler | bien que la
classe e:: à l'oral est XXX ils sont e:: plus timides plus ils s'enferment

R : m::

E : quand on a en cours pour les Européens il faut savoir parler (RIRE) mais ils
aiment lire e:: ils aiment lire ils aiment faire les exercices grammaticaux/

R : ouais

E : ils aiment avoir beaucoup de vocabulaire/ e:: ils n'aiment pas | e:: parler même
s'ils sont en France

R : mais concrètement parce que quand on fait quand même des études de français
e:: on est diplômé après faut qu'on trouve un travail

E : m:: m::

R : et | ils vont travailler avec le français j'imagine

E : ouais

R : la langue française et donc va falloir qu'ils parlent en français

E : oui

R : à quoi ça leur sert de d'apprendre beaucoup beaucoup de vocabulaire/ de
règles de grammaire/ et puis ne pas aimer trop parler en fait ?

E : oui c'est ça\ ils vont connaître des échecs\ je viens de savoir il y a un étudiant
e:: qui a été envoyé en Afrique et après e:: au bout d'un mois

R : oui

E : e:: on l'a renvoyé en Chine en fait parce que son son niveau n'est n'est pas
suffisant pour e:: servir de tra- d'interprète sur place sur le chantier

R : sur le chantier

E : et en Afrique on est en train de construire un stade

R : m::

E : un stade pour un pays donc e:: il faut un inter- inter- un interprète e:: sur place

R : m:: m::

E : en plus ce n'est pas le meilleur garçon c'est le e:: le plus lent de la classe/
c'est-à-dire quand le niveau oral ne suffit pas pour se débrouiller XXX dans une
société chinoise XXX j'ai rencontré une fille qui a servi d'interprète à une société
à un patron français e:: le premier jour elle n'arrive pas à parler et le lendemain
elle a été renvoyée par le Français on va vous payer c'est pas pour que vous restez
là sans rien parler/

R : m::

E : (RIRE)

R : bien sûr e:: pour moi c'est étrange que de de voir ces étudiants qui parfois ils
ont un très bon niveau à l'écrit et à l'oral e:: ils ne dépassent pas leurs e:: leurs
inhibitions

E : m:: m::

R : pour parce que...ils ils dépassent pas ce stade là pour se dire il faut il faut que
j'ai du courage pour parler parce que après il faut que je trouve un travail

E : ouais c'est ce qui est le plus difficile pour eux donc e:: pour les deux premières années e:: on va surtout les laisser ouvrir la bouche prendre l'habitude e::

R : m::

E : c'est-à-dire d'oser parler la première année peut-être en troisième année cinquième année on va améliorer e:: leur niveau

R : ils font de la traduction aussi de l'interprétariat et traduction c'est ça ?

E : oui il y a interprétariat et il y a la traduction ceci dit il y a quand même quelques étudiants qui sont qui ont un très bon niveau à l'oral | mais pour la plupart des Chinois ils n'aiment pas parler (RIRE) la plupart c'est difficile

R : en langues étrangères ?

E : oui ! même en chinois ils ne sont pas très éloquents

R : a:: d'accord

E : ils ne peuvent pas par exemple e:: discuter c'est ça le problème

R : et alors quel est quel est le rôle de dans ce cas là du professeur de français ? pour les...

E : e:: un détail à ajouter c'est-à-dire e:: la niveau oral par rapport à un niveau au niveau de lecture et au niveau de de à l'écrit c'est toujours il y a toujours un un écart

R : m::

E : e:: on peut écrire beaucoup de choses e:: on peut lire beaucoup de choses mais on parle toujours relativement moins

R : m:: m::

E : que ce qu'on peut écrire ou ce qu'on peut lire

R : m:: m::

E : tout au début en première année peut-être c'est pareil je vais Paris il peut écrire il peut écrire il peut parler et mais en quatrième année | ils vont lire beaucoup de choses mais ils n'arrivent pas à parler beaucoup de choses il y a il y a toujours un décalage entre les deux

R : m::

E : entre la lecture e:: et l'oral

R : m:: m:: et l'enseignant alors qu'est-ce qu'il doit faire dans la classe pour les aider alors ? quel est le rôle de l'enseignant dans la classe de français ?

E : et je je e:: maintenant j'avais presque cette idée là/ en première année e:: il faut les aider à:: à avoir une bonne base et les aider à oser e:: parler

R : m::

E : des des fois je leur demande de changer de personnalité

R : d'accord

E : au début on est très timide main- maintenant en en classe je leur demande de venir au tableau et faut regarder dans (dans les yeux) ce que j'ai appris en France tout d'abord quand on parle i- faut savoir regarder XXX (RIRE) il faut donner il faut avoir une allure de parler il faut OSER regarder les:: votre camarade c'est ça\ e:: il faut commencer par le début avoir re- il faut oser regarder votre interlocuteur et n'ayez pas peur e:: quand il y a des garçons quand ils sont venus au tableau a:: (RIRE) on sent que le cœur bat pour parler oui ça ça ne va pas ! en pre- dans dans les deux premières années il faut e:: il faut les former ou les habituer à pouvoir à oser regarder ça c'est i- il y a beaucoup de choses à faire\ et puis avoir un bonne base en quatrième ann- en troisième année en quatrième année déjà il faut leur

apprendre des spécia- des spécialités e:: on a le français de commerce/ le français touristique/

R : m:: m::

E : i- a:: la linguistique il y a la littérature e:: il y a l'interpréta::riat il y a la traduction

R : m::

E : (en fait) j'ai rédigé ma méthode en français c'est aussi une occasion de continuer à améliorer le français

R : oui

E : à perfectionner le français en:: seulement dans la traduction XXX e:: en quatrième année et en troisième année c'est pour perfectionner leur français

R : m:: m:: et tout ça en fait ça peut les aider pour après dans leur vie professionnelle ?

E : ouais e:: mais ils vont devenir interprètes e:: traducteurs/ secrétaires dans une société sino-française ou franco-chinoise

R : m::

E : e:: la plupart d'entre eux se débrouillent bien

R : oui oui y a de bons étudiants vraiment XXX

E : grâce grâce à l'apprentissage du français en première année ce sont les filles qui travaillent bien les étudiants de première année e:: ils sont timides/ ils n'osent pas parler/ ils s'habillent de façon moins élégante (RIRE) mais en troisième année vous voyez chacun a changé grâce à l'apprentissage e:: du français tout ! l'allure/ le physique/ le caractère je je crois que les études peuvent changer

R : d'accord

E : les étudiants de quatrième année sont tout à fait différents des étudiants de troisième année

R : ils sont plus jeunes aussi ceux de première année ils viennent d'arriver ils savent pas trop e::

E : (RIRE)

R : comment se comporter...

E : oui oui oui oui

R : bon ben très bien bon on va peut-être s'arrêter là ?

E : oui (RIRE)

R : je vous remercie

E : merci

REFERENCE DE L'ENTRETIEN
Epiphanie – U7 – B – 260507

Fiche signalétique

Lieu : Université

Durée totale de l'entretien : 40 min 55 sec.

durée présentation + carte associative : 8 min 10 sec.

durée récit de vie : 6 min 10 sec.

durée entretien semi-directif : 11 min 10 sec.

clôture de l'entretien : 2 min 50 sec.

Tranche d'âge de l'enseignante : 20-25 ans

Années d'expérience : 2 ans

RECIT DE VIE

R : e:: j'aimerais maintenant que tu me racontes pourquoi | tu es devenue professeur, professeur de français et comment se sont passés tes débuts | et ensuite que tu me racontes pourquoi tu as choisi de faire une formation et qu'est-ce que ça t'as apporté

E : d'abord | pourquoi je suis devenue professeur de français | ouais XXX c'est:: | parce que je ne sais pas au début et parce que quand j'étais étudiante en première année | je rêve d'aller en France pour faire mes études | ensuite e:: en deuxième année je rêve d'aller en Afrique pour gagner de l'argent ouais ! parce que c'est plus facile pour les étudiants XXX beaucoup d'étudiants choisissent d'aller en Afrique travailler comme interprète comme ça on peut gagner de l'argent et puis avec cet argent XXX on peut aller France pour faire ses études || ouais...et puis en troisième année e:: | les parents et puis les amis m'ont conseillé de:: de:: de:: de suivre les études de Master ouais...et à ce moment là | XXX je suis reçue à l'université de XXX mais enfin j'ai tout abandonné (RIRE) après les grandes vacances=

R : =a:: bon !=

E : =ouais parce que je me sens XXX à l'université comme étudiante ouais...et enfin j'ai choisi d'être professeur XXX parce que l'université nous propose de rester pour devenir un professeur | le métier de professeur d'enseignant en Chine c'est un métier assez XXX oui c'est assez stable | les parents aiment les métiers plus stables parce que (nous sommes) Chinois donc les parents sont beaucoup rassurés avec un métier comme ça | XXX pendant trois années j'ai fait des stages XXX j'ai fait des stages d'interprète ouais et enfin j'ai trouvé e:: que (ASP) e:: c'est pas un métier pour moi (SP)

R : XXX

E : ouais parce que j'ai profité de ces XXX j'ai travaillé comme guide

R : guide ?

E : oui c'était...on dit comme ça c'est ça ?

R : oui guide/

E : e:: c'est e:: je crois c'est aussi pas pour moi je crois

R : pourquoi ?

E : c'est un peu fatigant | et j'ai réfléchi au métier de guide on va une fois à la Grande Muraille c'est bien | ensuite deux fois trois fois quatre fois (ASP) [(RIRE) c'est pas très intéressant

R : [(RIRE)

E : je ne sais pas si tu sais que en Chine les guides pour gagner sa vie toujours emmènent ses clients au magasin pour gagner de l'argent | c'est:: pour moi e:: un tout petit peu honteux je crois de faire ça\

R : [d'accord]

E : [ils font] acheter les choses qui ne valent pas beaucoup d'argent

R : a:: oui d'accord !

E : XXX je sais pas e:: c'est pas bien pour moi=

R : =d'accord

E : XXX en quatrième année je travaille déjà pour l'université comme stagiaire

R : m::

E : ouais XXX je m'occupe d'une classe (qui apprend le français) comme seconde langue étrangère et ça me plaît beaucoup

R : d'accord

E : donc j'ai choisi de rester le deuxième semestre ouais=

R : =et tu peux me raconter un peu e:: ce qui t'as plu ? qu'est-ce qui te plaisait ?

E : c'est parce que le français d'abord XXX les étudiants ils abandonnent le français quand ils (trouvent) un travail après | mais moi e:: ça fait déjà quatre ans que je suis avec le français donc je crois que le français est (un travail) pour toute la vie je crois | XXX je ne vais pas faire de travail sans le français=

R : =m::

E : XXX et puis e:: avec les étudiants XXX tu peux avec elles tu peux tu peux avec eux tu peux recommencer le français depuis le début

R : m::

E : XXX du vocabulaire de la grammaire de plus en plus difficile XXX au début le premier jour ils ne parlent pas (même pas) bonjour ensuite petit à petit les étudiants peuvent faire des exposés | ouais des (débat)/ des allocutions/ des petits discours/ XXX j'ai obtenu de bons résultats | je suis très:: contente et:: avec les étudiants (je me sens très proche) la relation avec le professeur e:: la relation personnelle n'est pas:: assez e:: n'est pas:: très compliquée je crois

R : m::

E : parce que ici nous sommes toujours avec les étudiants ouais=

R : =m::=

E : =et:: je suis plutôt jeune je peux communiquer facilement avec les sujets les mêmes sujets

R : d'accord

E : oui c'est ça...

R : et eu:: la première fois, comment ça s'est passé ?=

E : e::=

R : =tes premiers cours ?

E : mes premiers cours | au début je crois que peut-être je serai un peu nerveuse=

R : =m::=

E : =mais quand je suis (entrée) dans la classe je suis pas nerveuse pas du tout XXX (SP)

R : (RIRE)

E : XXX je suis très contente...ouais:: donc e:: je crois que j'ai (adoré) mon métier d'enseignante le premier jour | ensuite je commence e:: j'imitate e:: je crois que c'est comme les étudiants qui apprennent le français | tout d'abord ils imitent le professeur moi j'ai fait mes premiers cours c'est toujours e:: j'imitate mes professeurs=

R : =m::=

E : =ouais je me souviens e:: des journées | des premières journées où j'ai commencé à apprendre le français | comment fait le professeur il commence par quoi:: après il fait quoi:: ouais

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : donc tu as fait pareil ?

E : ouais=

R : =d'accord=

E : =ouais mais XXX une année ensuite cette année c'est la deuxième année que je travaille ouais je crois que l'imitation n'est pas suffisante/

R : pourquoi ?

E : e:: parce que c'est toujours les mêmes choses !

R : m::

E : mes mes professeurs m::: (enseignent) de leur façon mais moi je crois qu'il me faut trouver il me faut trouver mes propres façons | c'est une façon plus ouverte plus intéressante qui va attirer les jeunes étudiants=

R : =et pourquoi ?=

E : =et parce que les étudiants d'abord ils ont changé mais les méthodes e:: les méthodes didactiques mais aussi les manuels n'ont pas changé=

R : =m::=

E : =donc e:: c'est difficile de suivre les élèves je crois parfois...

R : les étudiants ont changé ?

E : oui parce que nous | moi mais aussi moi::: avec les étudiants nous ne sommes pas de même génération

R : oui...

E : ici c'est la nouvelle génération

R : m::

E : (la notion) de connaissance c'est pas pareil avec moi parce que XXX n'a pas changé=

R : =la vie a changé ?=

E : oui la vie a changé et puis les gens ont changé aussi les jeunes sont pas comme les jeunes e:: auparavant=

R : =m::=

E : =ouais je crois que e:: les étudiants sont plus XXX quand j'étais étudiante ce ne sont pas les mêmes | on pensait des choses différentes avec des avec des façons différentes ouais XXX

R : qu'est-ce qui est différent entre:::?

E : m:: ils sont beaucoup plus indépendants je crois XXX ils cherchent une vie:: comment dire? qui n'est pas contrôlée par les autres

R : m::
E : ouais
R : oui...une vie oui je [comprends oui
E : [oui
E : ça c'est la tendance
R : d'accord
E : parfois ils ne sont pas d'accord! ils ne sont pas satisfaits des cours des cours donnés par le professeur | pas du tout
R : pas du tout?
E : pas trop | [pas trop
R : [qu'est ce qu'est-ce qui leur:: qu'est-ce qui leur satisfait pas enfin qu'est-ce qui leur plaît pas?
E : par exemple avec la façon traditionnelle quand on donne des cours moi je sens que ce n'est pas intéressant=
R : =oui=
E : =d'abord on va commencer par e:: par e:: la grammaire ensuite on va expliquer les nouveaux mots ensuite ouvrez vos livres à la page XXX ensuite on va lire le texte/ ensuite c'est exercices écrits exercices/ oraux exercices/ e:: structuraux ouais c'est d'après cet ordre (SP)=
R : =m::=
E : =c'est pas très intéressant. | je crois qu'on a pas ajouté on a pas ajouté de nou- de nou- de nouvelles choses dans cette méthode XXX je n'aime pas trop cette façon\
R : oui
E : c'est toujours le professeur qui explique toujours toujours XXX les étudiants prennent des no- des notes donc e:: c'est sûr il y a beaucoup de raisons pour e:: pour ce changement pour:: ce comport- pour ce comport-
R : changer de comportement ?
E : oui XXX mais je crois qu- d'abord que tu dois d'abord prendre des mesures pour changer un peu
R : les enseignants ?
E : oui
R : quelles mesures ?
E : c'est pourquoi j'ai choisi de faire de de de de de de de de faire [la formation
R : [la formation tu as choisi de faire la formation parce que tu:: penses::=
E : =qu'il faut changer un peu=
R : =qu'il faut changer tu penses t'as pour::
E : pour pour améliorer un peu
R : m::
E : m::
R : et pour e:: répondre aux étudiants un peu=
E : =ouais=
R : =pour répondre à leurs besoins ?=
E : =ouais=
R : =parce qu'ils ont changé ?=
E : =m::

R : c'est ça ?
 E : m::
 R : d'accord
 E : XXX problème du changement m:: les façons didactiques je crois=
 R : =m::=
 E : =ouais ! parce que j'ai fait aussi moi aussi un un::questionnaire aux étudiants=
 R : =a:: intéressant !=
 E : =ouais XXX avec m:: avec e:: avec la première année | oui | ils répondent en chinois
 R : oui/ oui/
 E : oui | je pose des questions e:: pour pour dire e:: qu'est-ce qui est...qui leur:: qui est le plus le plus difficile pour vous dans l'apprentissage du français=
 R : =m::=
 E : et pour les méthodes didactiques=
 R : =ouais=
 E : =vous avez des propositions ?=
 R : =m::=
 E : =vous voulez que:: vous voulez que:: qu'est-ce que voulez que je fasse ?=
 R : =ouais=
 E : = et puis parfois des élèves XXX ou bien ils écrivent beaucoup de choses professeur e:: je crois que vous devez faire ça faire ça !
 R : comme quoi ? comme quoi par exemple ?
 E : bien sûr ils aiment bien jouer=
 R : =ouais=
 E : =ils ils aiment bien qu'on fasse un cours plus vivant=
 R : =d'accord=
 E : =ils n'ont pas envie de lire=
 R : =m::=
 E : =(ils veulent) regarder un film XXX écouter des chansons XXX les plus forts (aiment) la façon traditionnelle
 R : a:: oui !
 E : oui !
 R : beaucoup ?
 E : non c'est pas beaucoup mais c'est celles qui apprennent le mieux le français ! je ne sais pas pourquoi\
 R : bon
 E : ouais
 R : bon
 E : et la grammaire est (importante)
 R : d'accord

Enregistrement complètement inaudible de 21 min 24 sec. à 22 min 15 sec.

E : avec ma collègue nous suivons les cours:: des lecteurs
 R : oui qui sont ici ?
 E : ouais
 R : c'est bien !

E : oui c'est bien m:: donc:: XXX la dame XXX elle utilise TV5 en cours
R : m::
E : ouais et avant je ne sais pas comment on utilise TV5 en cours ! parce que je crois que TV5 c'est à la télévision:: ils parlent tellement vite que XXX je ne sais pas | mais elle me dit que l'on peut aller sur Internet ouais il y a aussi des clips des des séquences très courtes=
R : =oui=
E : =on peut passer passer encore beaucoup de fois pour les faire (comprendre) on peut aussi faire des cours comme ça/
R : oui
E : on peut aller sur Internet et avec E.³⁴³ on a des cours multimédia et on a commencé à apprendre comment faire des cours avec Internet ouais/ c'est intéressant
R : d'accord
E : elle a donné beaucoup de sites
R : m::
E : XXX
R : c'est c'est bien tout ça | et donc pour toi le professeur e:: le professeur dans sa classe e:: tu penses qu'il doit tu penses que son rôle doit changer ?
E : m:: changer un peu
R : qu'est-ce qui doit changer ? qu'est-ce qui doit rester pareil alors ?
E : m:: (on dit toujours) le professeur doit être animateur=
R : =m::=
E : =XXX je suis pas trop d'accord avec ça ouais | le professeur c'est plutôt un organisateur=
R : =m::=
E : =il doit organiser un cours=
R : =m::=
E : =ouais c'est pas toujours celui qui explique=
R : =m::=
E : =ouais:: e:: il doit être e:: le professeur doit avoir d'abord des connaissances et ensuite des méthodes
R : oui tout à fait
E : oui des méthodes pour pour organiser bien organiser le cours=
R : =m::=
E : =comment faire travailler (les étudiants) | au début, je me suis appliquée sur les temps XXX
R : d'accord
E : ensuite je je j'ai trouvé que ce n'était pas suffisant XXX
R : et pourquoi tu as trouvé que ce n'était pas e:: suffisant ?
E : je crois que j'ai bien réussi à expliquer la grammaire ouais=
R : =oui=
E : =par exemple l'imparfait e:: la conjugaison l'emploi de l'imparfait c'est bien mais je ne crois pas que les étudiants ont obtenu de la joie quand j'ai fait les cours\

³⁴³ Une formatrice.

R : m::

E : oui XXX par l'expression du visage | parfois je sens que ce n'est pas très intéressant pour eux donc je pense est-ce que je peux faire des cours de grammaire mais e:: qui sont intéressants ? faire de la grammaire autrement ! maintenant ils peuvent accueillir la connaissance en étant très contents donc e:: que je crois que e:: c'est plus difficile | quand j'étais étudiante je n'étais pas très contente des cours grammaticaux de mon professeur\

R : a::

E : ouais parce qu'il:: (RIRE) il explique toujours | ouais | toujours la façon comment on utilise ensuite on fait des exercices=

R : =m::=

E : =ouais je crois que la grammaire est trop dure à ce moment là

R : oui

E : XXX maintenant je suis enseignante XXX rendre le cours de grammaire plus vivant c'est difficile

R : a:: oui c'est difficile !

E : XXX il y a la nécessité de rendre ce cours plus intéressant=

R : =pour tes étudiants/=

E : =oui pour les étudiants=

R : =ouais=

E : =je crois que apprendre on dit toujours apprendre c'est une chose intéressante si vous demandez (aux étudiants) apprendre c'est une chose très dure mais pas intéressante XXX

R : si c'est difficile et que c'est pas intéressant e::=

E : =oui=

R : tout le monde e:: va e::=

E : =oui | il y a des étudiants travailleurs je crois d'après eux c'est pas très intéressant XXX mais il y a aussi des étudiants (qui sont) durs à mettre au travail XXX c'est pas bien=

R : =m::=

E : =après je vais chercher des solutions pour e:: pour e:: faire des cours plus vivants

R : d'accord | et quand tu enseignes le français la langue française qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?

E : la langue française ?

R : oui quand tu enseignes la langue française qu'est-ce qui te semble le plus important ?

E : XXX

R : oui par exemple

E : pour moi:: mais:: depuis le début jusqu'à maintenant je suis toujours un professeur de grammaire

R : m:: toujours ?

E : ouais/ c'est toujours le rôle que l'on me donne

R : a:: le cours de grammaire=

E : =oui=

R : =a:: d'accord ok=

E : =parce que ma directrice c'est elle qui décide qui va faire quel cours=

R : =a:: d'accord=
E : =elle décide que moi parce que moi, quand j'étais étudiante la grammaire j'étais forte [(RIRE)
R : [(RIRE)
E : (donc je fais) le cours de grammaire ouais dans mes cours je mets beaucoup d'importance sur les points grammaticaux
R : m::
E : mais je trouve aussi que la grammaire c'est une base pour parler | donc e:: je crois qu'on doit pratiquer les points grammaticaux dans notre langage étudiant
R : oui
E : ouais
R : oui d'accord | et la culture ? tu enseignes un peu la culture ?=
E : =non mais j'essaie toujours d'ajouter e:: des connaissances culturelles e:: dans les... dans les explications du texte=
R : =m::
E : =si j'ai le temps je vais leur parler un peu...par exemple quand je fais un texte sur Paris=
R : =oui=
E : =je vais dire quelque chose sur Paris parce que les étudiants ils savent pas XXX il y a la province je vais raconter quelque chose
R : d'accord
E : ouais...mais c'est quand même un cours de grammaire on pas beaucoup de temps pour faire trop de choses
R : m::
E : XXX parce qu'ils ont des cours de civilisation XXX mais c'est pas dans mon cours XXX
R : d'accord d'accord c'est bien | et au niveau des::: manuels...les manuels d'enseignement tu utilises un manuel chinois je crois ?
E : oui c'est obligé
R : et e:: si tu avais le choix entre un manuel chinois et un manuel français qu'est-ce que tu préférerais ?=
E : =(ASP) m::: d'après moi on doit utiliser les deux=
R : =m::: pourquoi ?
E : =d'abord e::: pour je crois que pour e::: les e::: comment dire e::: pour les cours oraux c'est bien sûr avec le manuel français. ça c'est vraiment bien ouais !=
R : =m:::=
E : =et je sais pas mais je crois que e::: je sais pas si on peut dire qu'il y a un petit défaut dans les manuels français je crois que la grammaire c'est pas assez clair=
R : =m:::=
E : =ouais | c'est pas comme des structures
R : a::: je vois=
E : =oui et le problème c'est que e::: vous savez c'est que en Chine maintenant pour les étudiants de deuxième langue étrangère on a des examens on a des examens de niveau quatre/=
R : =m:::=
E : =ouais | mais c'est vraiment un examen difficile pour eux
R : a::: oui ?

E : oui on attache beaucoup d'importance à la grammaire
R : oui
E : donc je crois qu'on est obligé d'utiliser le manuel chinois
R : mais en même temps dans l'épreuve de niveau quatre=
E : =oui=
R : =il y a aussi de la compréhension orale=
E : =oui=
R : =de la compréhension écrite et...de la grammaire évidemment=
E : =oui=
R : =XXX et le manuel chinois ne s'adapte pas vraiment à (l'enseignement) de l'oral pourtant
E : (ASP) c'est difficile XXX
R : oui
E : m:: je crois qu'il y a aussi une différence entre les deux manuels | dans le manuel français on a expliqué le passé composé avec trois parties peut-être mais dans le manuel chinois on va expliquer le passé composé tout en entier/=
R : =toute la règle en fait ?
E : =oui oui ! oui oui oui oui ! donc e:: je crois e:: que:: c'est plus facile e:: sur le plan grammatical c'est plus facile dans le manuel chinois
R : m::
E : parce qu'il y a tout ensemble
R : ok d'accord je vois
E : mais tout ensemble pour expliquer tout ça on a vraiment besoin de temps
R : m::
E : et on est obligé de d'abord finir les choses demandées par nos supérieurs=
R : =m::=
E : =ensuite on peut ajouter quelque chose d'autre =
R : =d'accord=
E : =XXX=
R : =vous avez un programme fixé ?=
E : =oui ! c'est très précis
R : comment ça se présente ?
E : par exemple cette semaine tu peux tu dois finir ça ! généralement on doit expliquer une leçon en une semaine XXX ouais une leçon=
R : =m::
E : tu dois finir cette leçon dans cette semaine XXX on doit suivre le programme=
R : =c'est-à-dire que par exemple ce programme qui est fait par les supérieurs=
E : =m::=
R : =il indique semaine par exemple semaine un=
E : =m::=
R : =on fait de la page un à la page dix
E : =m::=
R : =c'est-à-dire l'unité, la leçon un par exemple
E : =m::=
R : = et on peut pas faire moins et on peut pas faire plus=
E : =oui
R : ok je comprends

E : il y a aussi des e:: examinations parfois=
R : =c'est-à-dire ?
E : c'est-à-dire e:: les supérieurs parfois vont dans la classe=
R : =m::
E : et ils vont examiner si tu as suivi ce programme
R : ils examinent si tu suis tu suis le programme et et ils examinent pas la manière dont tu travailles ? ou il y a les deux ?
E : ils examinent tout !=
R : =m:: || c'est dur !
E : ouais si on ne suit pas ce programme on dit que c'est un accident (pédagogique)
R : un accident ?
E : oui !
R : et qui dit ça ?
E : (RIRE) c'est notre université ! un accident c'est comme un accident sur l'autoroute mais c'est le professeur qui fait un accident à l'université\
R : et c'est grave ?
E : ouais...
R : qu'est-ce qui peut se passer si tu:: n'arrives pas à faire ton...
E : si tu n'arrives pas XXX par mon supérieur | ensuite tu sais on a des différents grades pour les professeurs | moi je suis maintenant assistante=
R : =ouais ouais ouais=
E : =ensuite c'est professeur (associé) vice-professeur professeur
R : XXX
E : je ne sais pas dans cinq ans ! cinq ans ! je peux demander un autre grade mais si je fais un accident ça va retarder d'un an
R : d'accord je vois a:: oui donc c'est très important
E : oui très important !
R : mais ce programme il est pas fixé en termes d'objectifs tu as travaillé sur les objectifs en formation ?
E : oui !
R : tu sais avec les objectifs communicatifs=
E : =oui !
R : =qu'est-ce que tu penses du programme qu'on t'as fixé ? est-ce que c'est la même chose ou pas ?
E : XXX je crois | il n'y a pas un objectif pratique (c'est de lire)
R : quoi ?
E : c'est oui bien sûr XXX c'est quelques pages j'ai pas apporté c'est chez moi | par exemple quand je fais mon cours je dois apporter ce programme XXX
R : d'accord
E : XXX
R : en fait sur ce programme y a quoi ? y a juste les lig-
E : d'abord c'est le nom du cours et ensuite c'est les exercices du cours
R : exercices c'est-à-dire la grammaire ou:::?
E : non XXX par exemple avec ce semestre de cours les étudiants doivent e:: peuvent écrire par exemple une composition de quelques mots on va atteindre un certain niveau des choses comme ça

R : a:: d'accord
E : m:: et ensuite XXX c'est comment on fait des examens à la fin du semestre=
R : =ouais
E : =(il y a) un tableau pour quelle semaine on va faire quelle unité
R : d'accord=
E : =et ensuite c'est plus précisément c'est XXX les professeurs doivent enseigner
quoi quoi quoi des choses comme ça
R : d'accord ok\
E : m::=
R : =et tu arrives à faire ton programme et en même temps tu fais (d'autres
choses) ?
E : j'essaie toujours mais c'est difficile
R : ben oui
E : m:: (généralement je fais une leçon en six heures)=
R : =m::=
E : =si je peux gagner un peu de temps je fais autre chose
R : c'est bien !
E : oui/ et aussi parfois il y a beaucoup de grammaire de points grammaire mais
parfois il y a pas beaucoup donc e:: je peux gagner un peu de temps on va faire les
choses plus vite ensuite je peux faire un sujet de parler ouais=
R : =un jeu de rôles::=
E : =ouais=
R : =c'est un marathon alors ! c'est comme une course tes cours de français ?
E : (RIRE) ouais
R : bon ben c'est très bien tout ça on va peut-être s'arrêter là

REFERENCE DE L'ENTRETIEN Angèle – U7 – B – 260507
Fiche signalétique
<p>Lieu : Université</p> <p>Durée totale de l'entretien : 25 min. 15 sec. durée présentation + carte associative : 5 min. 5 sec. durée récit de vie : 6 min. 10 sec. durée entretien semi-directif : 11 min. 10 sec. clôture de l'entretien : 2 min. 50 sec.</p> <p>Tranche d'âge de l'enseignante : 20-25 ans Années d'expérience : 2 ans</p>

RECIT DE VIE

R : donc e:: maintenant/ e:: j'voudrais que tu me racontes/ que tu me racontes d'abord pourquoi tu es devenue professeur de français=

E : =a::=

R : =et comment ça s'est passé au au début | et puis ensuite on va parler un p'tit peu plus de la formation...

E : [m::

R : [d'accord ?

E : m:: | e:: je faisais mes études à U7=

R : =ouais=

E : =e:: après quatre ans d'études e:: d'abord:: à la fin de quatrième année e:: j'ai préparé l'examen de maîtrise/ et puis e:: je suis reçue par e:: l'Institut des Langues Étrangères à Xian e:: e:: mais je pense l'Institut est (RIRE) un peu loin de notre pays natal/=

R : =m::=

E : =et puis il y avait un chance pour nous pour rester ici comme enseignant et j-et j'ai accepté ce chance là=

R : =m::=

E : =et je de- deviens le professeur ici\=

R : =d'accord/ et:: mais tu voulais être professeur avant ? c'était une idée que tu avais avant ?

E : e::: oui e:: e:: mais surtout j'aime apprendre le français aux étudiants e:: aux enfants c'est pas aux étudiants=

R : =d'accord/=

E : =les étudiants ont presque le même âge que moi (RIRE)=

R : = m:: alors comment ça s'est passé au début ?

E : e::=

R : =e:: les premiers cours ? tu peux me raconter un peu:: l'ambiance ?

E : m:: le premier cours ?=

R : =m::=

E : =e:: c'est difficile d'oublier mon premier [cours/

R : [(RIRE)

E : c'est le cours de traduction/ il y a deux professeurs=
R : =ouais=
E : =le cours de traduction est difficile pour moi e:: mais il y a l'aide e:: d'un e:: Carmo Jean Carmo=
R : =m::=
E : =c'est un lecteur e:: de notre université e:: on donne le cours ensemble=
R : =m::=
E : =et chaque fois e:: avant le cours une semaine avant on prépare ensemble e:: et puis e:: avec les préparations e:: on peut explique e:: (couramment)=
R : =d'accord/ et quand tu as fait e:: au début tu faisais que la traduction c'est ça ?
E : e:: e:: au premier semestre j'ai six heures de cours chaque semaine e:: deux heures de traduction et quatre heures e:: pour le département d'anglais le seconde langue étrangère
R : et alors comment ça se passait les cours e:: de LANGUE c'est-à-dire pas les cours de traduction mais les autres cours où on va parler/ écrire des choses comme ça...
E : pour département d'anglais ?
R : par exemple/
E : e:: e:: XXX pour département d'anglais j'explique en chinois e:: les étudiants | la plupart des étudiants préparent l'examen de maî- maîtrise=
R : =oui=
E : =e:: donc ils ont besoin de réussir dans l'examen de français donc les étudiants e:: font beaucoup des efforts en grammaire
R : [d'accord...
E : [en classe j'explique e:: beaucoup la grammaire et puis e:: on fait des exercices sur les grammaires et la lecture
R : m::
E : e:: presque chaque mois on écrit le e:: composition\
R : d'accord/ ok/ et alors pourquoi tu as choisi de faire une formation=
E : =m::=
R : =et:: qu'est-ce que ça t'as apporté dans ton travail ?
E : m:: formation à Pékin ?
R : ouais...
E : e:: e:: dans notre université e:: on a pas ce genre de formation pour les jeunes professeurs e:: nous avons e:: on apprend QUE le français e:: à l'université=
R : =m::=
E : =oui/ et il n'y a pas de cours de:: pédagogique et psychologie e:: ce genre de cours e:: je pense que c'est limité pour l'expérience d'un e:: e:: professeur\
e:: nous avons besoin de ce genre de formation pour améliorer notre technique de l'enseignement
R : tu avais des Difficultés avant la formation ?
E : e:: e:: par exemple comment expliquer plus clairement aux étudiants e:: e:: e:: avant quand j'explique e:: la grammaire c'est surtout e:: trois e:: trois étapes/ e:: d'abord e:: on explique les règlements e:: sur le manuel et et puis e:: e:: je demande les étudiants de e:: former les phrases et puis on fait les exercices dans le manuel
R : m::

E : les étudiants n'ont pas beaucoup de intérêt\ parce que chaque cours les choses sont mêmes y a trois (RIRE) trois étapes=

R : =m:: d'accord et donc ça t'as apporté des choses cette formation ? ça t'as apporté quoi ?

E : y a beaucoup y a beaucoup de idées e:: par exemple les professeurs donnent beaucoup de façons e:: comment animer la classe/ comment attirer l'attention des étudiants\ e:: par exemple on utilise e:: la publicité e:: la bande dessinée et et e:: avec les images e:: pour attirer l'attention des étudiants\

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : c'est important ça ?

E : e::

R : [de de de

E : [c'est utile=

R : =d'attirer l'a- l'attention des étudiants ? c'est important ?

E : oui=

R : =pour toi ? ouais...et qu'est-ce que tu attends des...qu'est-ce que tu attends exactement de tes étudiants ?

E : e:: e::

R: qu'est-ce que tu vou- comment tu voudrais qu'ils soient tes étudiants ?

E : e:: e:: comment les étudiants\

R : quelles sont tes attentes e:: par rapport aux étudiants ?

E : e:: e::

R : c'est-à-dire quand ils sont en classe e:: à ton avis/ pour toi qui est enseignante e:: qu'est-ce qu'ils doivent faire ? comme:: en tant que bon étudiant par exemple ?

E : m:: m:: d'abord ils écoutent attentivement et puis ils e:: activent en classe e:: e:: après les explications des professeurs e:: ils veut poser des questions et ils veut discute e:: sur u- une question et donner leur e:: même opinion

R : m:: et pourquoi ça c'est important ?

E : e:: e:: comme e:: un pro- étudiant e:: leur tâche n'est pas seulement accepter e:: accepter la connaissance oui il faut réfléchir par eux-mêmes et puis donne e:: leur propre leur propre point de vue=

R : leur point de vue...d'accord...en tant qu'étudiant donc ça c'est important pour toi ?=

E : =m::=

R : =et alors l'ENSEIGNANT e:: lui qu'est-ce qu'il doit faire le bon enseignant l'enseignant de français ? dans sa classe ? quel est son ROLE ? par rapport aux étudiants ?

E : e:: e:: il faut savoir e:: e:: e:: des connaissances e:: sur:: e:: beaucoup de domaines

R : m::

E : oui\ il peut analyser un un problème e:: profondément

R : m:: m:: avoir des connaissances sur qu- beaucoup de domaines c'est-à-dire e:: quels domaines ? par exemple...

E : e:: e:: par exemple e:: je pense e:: e:: je je suis limitée dans le domaine politique et e:: quand il y a des élections élections en France e:: je je n'ai pas lu les

jou- journaux (RIRE)

R : a::

E : quand quand les étudiants discutent e:: (RIRE) ce genre de phénomène en classe mais je je je je peux dire rarement très peu de choses sur ce phénomène=

R : =d'accord d'accord je comprends ok\ et le e:: pour toi un...le bon enseignant de français e:: comment il est ? si tu veux un p'tit peu l'enseignant e:: ouais ! le très bon enseignant comment tu l'imagines ? comment...

E : comment comme un bon enseignant...

R : oui

E : e:: e:: d'abord il faut améliorer e:: le niveau des professeurs e:: eux-mêmes puis il faut e:: e:: établir un bon rapport avec les étudiants il faut savoir e:: communiquer avec les étudiants et puis il e:: e:: avoir compétence de aider les étudiants e:: dans les études de français et même dans les autres domaines

R : m:: d'accord ok intéressant/ et e:: quand | enseigner pour toi enseigner le français qu'est-ce ce que ça veut dire ? pour toi...

E : e:: enseigner...

R: enseigner le français/

E : e:: ce n'est pas seulement un travail

R : oui

E : quand j'entre en classe e:: quand je parle aux étudiants j- je pense que c'est un bonheur/=

R : un bonheur ? oui/

E : je suis très heureuse avec les jeunes (RIRE) les plus jeunes que moi (RIRE)

R : et alors quand tu enseignes e:: la langue française/ qu'est-ce qui est le plus important pour toi ?

E : e::

R : dans l'enseignement de la langue française...

E : e:: langue | l'oral/ c'est important (RIRE)

R : pourquoi ? [pourquoi tu trouves ça important ?

E : [oui parce que ben souvent j'ai des difficultés de exprimer:: mes idées (RIRE) e:: même ma directrice dit mon ma prononciation a des problèmes (RIRE)

R : donc l'oral c'est important

E : oui/

R : ok...et:: tu penses ça depuis toujours ? même j'veux dire même avant la formation ? tu pensais déjà que l'ORAL était important ?

E : oui/

R : et par rapport à la CULTURE française e:: qu'est-ce qui est le le plus important pour toi ? dans l'enseignement de la culture française...

E : e:: la littérature/ e:: e:: e:: quand quand je fais les études en troisième=

R : =oui=

E : =il y a des cours de littérature le cours est donné par les lecteurs ou les lectrices e:: e:: e:: nous nous n'avons pas e:: beaucoup de temps e:: sur ce cours donc nous n'avons pas beaucoup de connaissances sur la littérature e:: quand les étudiants préparent les examens de maîtrise il y a une partie du sujet sur la littérature=

R : =d'accord/

E : e:: e::
R: donc ça c'est important...
E : quand on fait la le mém- le mémoire pour les diplômés=
R : =ouais=
E : =e:: surtout il faut écrire le mémoire dans le domaine de littérature
R : en quatrième année ?
E : à la fin de quatrième année
R : toujours la littérature ? ou bien...
E : la plupart des étudiants choisir le sujet de littérature
R : tu as le choix entre littérature et puis encore ? traduction ?
E : et éducation
R : éducation ! c'est quoi ce sujet ? éducation...
E : e:: e::
R: ça porte sur quoi?
E : quelques étudiants ont déjà des expériences donner des cours donc e:: ils expliquer e:: leurs expé- expériences dans l'enseignement
R : d'accord c'est intéressant/
E : quelques Instituts à X³⁴⁴ n'a pas le professeur de français donc ils les étudiants donnent le cours pour leurs leurs élèves\
R : m:: d'accord d'accord d'accord ok\ et quand tu:: | entre les les METHODES d'enseignement c'est-à-dire e:: les FAÇONS plutôt d'enseigner e:: à la chinoise et les façons d'enseigner à la française entre guillemets hein bien sûr ! qu'est-ce que tu préfères ?
E : e:: e:: e:: tous les méthodes a sa a son avantage=
R : =ouais=
R : lesquels ?
E : e:: e:: en français c'est plus intéressant que le chinois | mais en chinois c'est PLUS clair/ et surtout expliquer les détails=
R : =m::=
E : =m:: e:: c'est m:: c'est facile de faire les exercices surtout dans le domaine e:: pour les examens e:: (RIRE) en chinois c'est utile/
R : ouais c'est utile/ et tu arrives à faire:: les deux dans ta classe ? une peu de méthode chinoise un peu de méthode française ?
E : e::
R : comment tu fais ?
E : e:: mais l'a- l'année dernière e:: j'ai e:: j'explique en chinois=
R : =oui je me souviens=
E : =XXX j'ai expliqué presque chaque e:: chaque point très précis e:: pour les étudiants il faut faire attention à ce point et c'est facile de faire une erreur dans l'examen il faut faire attention (RIRE)=
R : =d'accord et maintenant ?
E : e:: e:: il n'y a pas e:: si ! on utilise les méthodes de formation=
R : =ouais=
E : =on prépare beaucoup de documents en classe=
R : =m::=

³⁴⁴ Sa ville.

E : =et il n'y a pas beau- assez de temps/ e:: pour e:: corriger les fautes pour les exercices on fait moins de exercices e::=

R : =m::=

E : =en classe

R : d'accord mais peut-être qu'ils sont plus actifs...les étudiants

E : on donne e:: plus de temps e:: pour pratiquer l'oral=

R : =m::=

E : =mais avant on a pas beaucoup de temps pour faire e:: l'oral on fait les écrits=

R : =m::=

E : =on fait exercices=

R : =d'accord/ d'accord je vois\ et les MANUELS:: tu tu sais les manuels d'apprentissage du français/ tu utilises:: plutôt quels manuels ? le manuel chinois ou le manuel français ?

E : chinois

R : chinois t'as tu es s'est imposé ?

E : e:: e:: pour le département d'anglais e:: c'est le Français accéléré

R : m:: je connais oui

E : pour le département français j'enseigne le tourisme e:: j'utilise le français e:: le manuel Le français e:: Le français du tourisme=

R : =Le français du tourisme/ d'accord

E : il y a le commerce c'est aussi le manuel français e:: Affaires à suivre

R : Affaires à suivre d'accord ok ben tu fais les cours de spécialité 'fin les cours de français e:: sur objectifs spécifiques

E : ouais

R : d'accord d'accord...

E : deux heures de commerce deux heures e:: de tourisme (RIRE)

R : oh là là !

E : e:: chaque semaine je j'utilise beaucoup de temps à préparer=

R : =à préparer oui/

E : oui

R : bon ben c'est bien/ e:: qu'est-ce que...je sais pas est-ce que tu:: moi j'ai PAS VRAIMENT d'autres questions est-ce que tu veux dire quelque chose encore ? sur la formation par exemple/ est-ce qu'il y a quelque chose qui te manque dans la formation que tu aimerais faire ?

E : m:: dans la formation ?

R : oui est-ce qu'il y a quelque chose que tu aimerais vraiment faire et qu'on ne propose pas par exemple ?

E : e:: e:: je voudrais suivre un cours pour les enfants

R : d'accord pour enseigner aux enfants ?

E : oui (RIRE)

R : ça t'intéresse ça ! j'ai oublié les livres !

E : j'ai déjà demandé les livres sur le site/

R : c'est moi qui ait répondu en fait c'est moi qui fait les...

E : (RIRE)

R : e:: je e:: oui j'ai oublié les livres/ je vais les envoyer...donc e:: qu'est-ce que tu aimerais faire...oui donc le cours pour enfant et puis c'est parce que tu tu peux enseigner aux enfants ici ? à X ?

E : e:: à X il n'y pas de école ont le cours pour les enfants mais il y beaucoup d'enfants pour suivre le cours de français=
R : =m::=
E : =il y a des besoins=
R : a:: quel âge ?
E : presque dix ans
R : d'accord
E : en troisième année ou quatrième année à l'école primaire mais il n'y a pas assez de professeurs pour les étudiants un pour un un pour un=
R : a:: oui d'accord ! les cours particuliers ?
E : oui
R : [donc là
E : [c'est pour donner le cours dans sa famille=
R : =d'accord=
E : =chaque fois pour un étudiant donc il n'y a pas assez de professeurs pour e:: e:: e:: une collègue ouais une de mon collègue e:: il est elle est dans le département d'anglais il il elle donne des cours de français à un enfant
R : d'accord | et et mais c'est bien ça ! un cours pour enfant ok très bien | et autre chose ?
E : autre chose... (RIRE)
R : non ? bon\ ben moi c'est bon alors je crois qu'on a terminé alors
E : (RIRE)
R : ok ? je te remercie

REFERENCE DE L'ENTRETIEN Lucie – U5 – A – 310507
Fiche signalétique
<p>Lieu : Centre de formation</p> <p>Durée totale de l'entretien : 58 min. 21 sec. durée présentation+carte associative : 9 min. 27 sec. durée récit de vie : 11 min. 31 sec. durée entretien semi-directif : 31 min. 29 sec. clôture de l'entretien : 5 min. 54 sec.</p> <p>Tranche d'âge de l'enseignante : 25-30 ans Années d'expérience : 1 an</p>

RECIT DE VIE

R : en fait maintenant j'aimerais que que vous me racontiez pourquoi vous êtes devenue | professeur de français

E : a:: (RIRE)

R : et comment comment se sont passés les débuts dans la profession | ça c'est la première partie de de l'histoire

E : oui

R : la seconde partie de l'histoire en fait c'est e:: pourquoi vous avez choisi de faire une formation=

E : =m::=

R : =et qu'est-ce que ça vous a apporté ?

E : d'accord

R : voilà

E : bon pourquoi je suis devenue professeur=

R : =oui=

E : =enseignante de français (ASP) alors e:: || au début en fait quand j'étais en quatrième année c'est vers la fin de:: du premier cycle (ASP) je peux trouver un travail à comme comme les autres copains

R : d'accord

E : bon là e:: j- je me s- je me suis dit j- je savais vraiment pas c'que je veux faire et ce que je VAIS faire surtout j'ai aucune idée j- j'avais aucune idée à ce moment là (ASP) et je me suis dit bon/ je vais rester je vais rester encore deux ans et demi pour e:: approfondir un peu | le français et:: ça me donne encore e:: deux ans et demi à réfléchir | qu'est-ce que je veux faire dans le futur\ alors je suis restée e:: || tu sais en fait m:: quand on quand on veut chercher du travail à vingt-deux ans=

R : =oui=

E : =on a on a encore on a en fait plus de choix que:: vingt vingt-quatre ans et demi

R : a:: bon ?

E : d'a- d'après moi

R : oui

E : parce que si on a étudié que quatre ans de français (ASP) on peut très bien abandonner

R : m::

E : c'est c'est moins difficile de l'abandonner que si si tu l'apprends sept ans\

R : m:: ok

E : comme e:: j- je peux faire e:: comme e:: mes autres camarades s'ils travaillent dans une entreprise:: ang- anglo-chinoise ou bien::: sino-alle- sino-allemande ils ils ont presque abandonné le français c'est bien sûr ils ont quelques courriers à à écrire en français e:: je sais pas peut-être trois fois par mois | la plupart du temps ils travaillent avec:: avec l'anglais

R : m::

E : toujours ! ils ont fait ça et aujourd'hui quand nous nous rencontrons ils me disent toujours a:: le français j'ai oublié ! ce que je sais dire c'est juste bonjour merci

R : (RIRE)

E : ils ont ils ont bien bien oublié leur français (ASP) oui c'est c'est plus c'est plus facile pour eux si s'ils ont continué quatre ans et à ce moment là on ét- on était plus jeunes/ on aura plus de possibilités de commencer une autre carrière

R : m::

E : d'apprendre autre chose (ASP) mais si on a apprendre le français pendant sept ans six ans et demi c'est moins facile\ pour moi

R : m::

E : j'aurais bien l'envie de:: de continuer dans cette dans cette voix là

R : m:: m::

E : et puis | e:: et moi j'aime oui j'ai- au fond de cœur j'ai- j'aime bien être linguistique\ j'aime bien la langue

R : m::

E : et puis e:: je je je je veux pas quitter cette carrière là\ je vais continuer dans dans ce chemin\ jusqu'au bout\

R : m:: d'accord\ est-ce que le:: le fait de faire sept ans

E : oui

R : d'études e:: ça n'ouvre des pers- est-ce que c'est:: comment dire ?

E : oui c'est enrichissant

R : c'est enrichissant c'est donc e:: oui tu dis mais est-ce que le le fait de faire sept ans finalement ça conduit toujours à faire de l'enseignement du français ?

E : la plu- dans le plu- dans la plupart des cas oui/ e:: par exemple dans ma classe il y avait e:: dix dix étudiants on:: on appelle étudiants chercheurs

R : oui

E : il y a e:: je dirais il y a huit enseignants maintenant

R : a:: oui ! [(RIRE)

E : [(RIRE) oui je pense [que

R : [vraiment il y a des...

E : des oui | bon bien-sûr ils ils enseignent dans d'autres universités dans d'autres établissements\

R : m::

E : bon mais la plupart n'ont pas quitté à la fin n'ont pas quitté cette carrière le français\ tout le monde veut vraiment continuer continuer

R : donc le CHOIX du métier d'enseignant de français c'est e:: par e:: amour ou 'fin par par par

E : oui ! par amour e:: mais en fait à la fin de sept ans tu n'as pas beaucoup de choix

R : d'accord je comprends

E : si si tu veux travailler en entreprise c'est c'est déjà ben je dirais l'entreprise pense que toi tu es trop trop vieux

R : (RIRE)

E : mais c'est vrai ! c'est vrai ! c'est c'est vrai\ surtout s'il veut juste un interprète ou une:: traductrice ils vont très bien choisir parmi les les étudiants de qua- de quatrième année

R : m::

E : pourquoi choisir un étudiant chercheur ?

R : m::

E : et personnellement | nous après sept ans d'études comme ça:: avec les livres avec les avec les papiers moi personnellement je je n'ai plus envie de travailler dans une entreprise

R : m:: m::

E : je n'ai plus envie de commencer une une carrière commerciale ça ne m'intéresse plus | c'est vrai la la formation c'est comme ça l'éducation c'est comme ça on est formé pour être pour travailler avec avec les livres avec les papiers\

R : m:: m:: m:: d'accord | et comment se sont passés alors les débuts dans la profession ?

E : de l'enseignant?

R : oui

E : a:: la début !

R : oui

E : moi j- j'ai terminé mes études au mois d'avril | de 2006

R : m::

E : et là e:: au mois d'avril c'est c'est déjà la moitié du semestre donc j'avais pas de cours à ce moment là j'avais pas de cours e:: pendant deux mois et après e:: c'est les vacances d'été | donc e:: j'avais pas de cours pendant pendant | pendant quatre mois

R : m::

E : pendant ce temps là moi j'ai donné des cours:: e:: aux étudiants de la du centre de formation

R : m::

E : du du centre de formation continue de notre université mais c'est c'est pas c'est pas tout à fait pareil avec les étudiants (ASP) ils sont ils sont moins motivés ils sont ils sont moins travailleurs je dirais

R : m::

E : et puis e:: e:: le directeur X³⁴⁵ il dit e:: attention tu travailles avec ces étudiants de de formation (ASP) m:: il faut se il faut te rendre compte que ce n'est pas le même manière que tu travailleras e:: quelques mois après avec e:: les vrais

Page 3

³⁴⁵ Son supérieur hiérarchique.

étudiants

R : m::

E : eux eux c'est plutôt une formation intensive je dirais beaucoup de beaucoup de nouveaux mots beaucoup de :: de points grammaticaux

R : pour aller en France ces formations ?

E : c'est soit pour aller en France soit pour e:: passer un examen passer un concours\

R : ok

E : soit par amour (RIRE)

R : ouais et alors les le début des des cours des vrais cours on va dire entre guillemets avec les étudiants du département

E : oui ! c'est déjà après quelques mois de formation là

R : d'accord

E : c'est ça je je me suis dit toujours j'ai de la chance | j'ai de la chance d'avoir au début une formation

R : m::

E : et après ça ça me permet d'avoir déjà beaucoup d'expérience je dirais entre guillemets

R : m::

E : ce sont des l'expériences indirectes | bon j'ai j'ai vraiment de la chance e:: quand je commence au mois de septembre c'est déjà j'ai j'ai passé déjà alors déjà quatre mois première e:: session et puis deux mois en France ça fait déjà six mois/

R : m:: m:: m:: m:: m:: m:: oui c'est bien mais c'était comment était l'ambiance dans la dans la classe ? | e:: dans les premières classes on va dire

E : oui dans les premières classe on m'a dit toi tu vas voir toi tu vas attacher beaucoup beaucoup d'amour beaucoup beaucoup de:: e:: d'attention à ta première classe/ mais c'est vrai c'est vrai | oui c'est vrai e:: j- j'essaie toujours de faire:: faire de mon mieux | m:: la formation pendant pendant six mois vraiment ça m'a ça m'a donné beaucoup beaucoup de:: de connaissances

R : d'accord

E : et surtout je crois que ça ça m'a ouvert une fenêtre | j'utilise cette métaphore parce que ça me permet de voir comment est-ce qu'on enseigne | vraiment avec e:: je dirais de la passion | parce qu'avant d'après moi si si j'enseigne aux étudiants de la formation continue (ASP) je vais voir qu'est-ce que je peux | qu'est-ce que je peux leur donner comme formation e::! comme informations et puis quand j'enseigne après au mois de septembre je vais essayer de penser à la manière de à la façon de donner toutes ces informations c'est différent

R : m::

E : (RIRE) tout ça ça vient de la formation !

R : d'accord e:: et et pourquoi t'as choisi de faire une une formation ? e:: à l'origine ton ta réflexion pour t'inscrire à cette à la formation c'est c'était quoi ? pourquoi tu as voulu faire ça ?

E : a::! parce qu'à ce moment je je sais pas vraiment enseigner je suis un peu je suis un peu e:: nerveuse/

R : m::

E : si si si on me met tout à tout à coup devant devant tout le monde je suis un peu nerveuse je sais pas m:: comment est-ce que je peux enseigner tout ça | bien que

j'ai j'ai bien compris || m:: au dé- au début e:: oui ! monsieur X³⁴⁶ m'a dit que il vaut mieux participer à une formation pour voir (ASP) comment est-ce que ça se passe dans une vraie classe | et puis | et puis le résultat ça ça a prouvé que c'est c'est un bon choix parce qu'avant quand j'enseignais aux étudiants de formation (ASP) vraiment la classe est moins motivée est moins active

R : m::

E : et maintenant je je peux sentir ce ce changement y a beaucoup d'interactions y a beaucoup de de motivation chez mes étudiants\

R : m:: et le changement il vient de:: le changement d'attitude des étudiants il vient d'où alors ?

E : il vient au | tu me tu me parles il vient de la de la différence entre ces deux deux groupes d'étudiants ?

R : m::

E : l'une l'un est moins motivé et l'autre est plus motivé c'est c'est évident mais je crois la plupart de:: des changements viennent de l'enseignant

R : m::

E : c'est l' important c'est d'établir une habitude au début | au début si si ça si ça reste e:: silencieux si ça reste e:: moins motivé ça va continuer comme ça/

R : m::

E : et au début si si si l'enseignant peut établir une habitude chez chez tous les étudiants d'être actifs d'être e:: d'être e:: motivés je crois qu'ils vont garder cette habitude pour assez longtemps

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : et ça marche ça aussi avec les étudiants chinois ?

E : e:: quoi ?

R : les la façon parce que e:: e:: comment dire ? certaines personnes pensent que les étudiants chinois sont

E : [moins moins

R : [plus timides plus réservés et n'aiment pas TROP être actifs

E : oui mais là c'est c'est différent ! e:: des fois on on peut avoir des étudiants vraiment vraiment silencieux mais si je crois | c'est plutôt une question d'habitude comme comme j'ai dit tout à l'heure=

R : =m::

E : et puis les étu- les étudiants chinois e:: quand vous parlez de la timidité oui ! devant devant les:: devant les personnes inconnues étran- étrangers=

R : =oui=

E : =oui si c'est la première fois que tu que tu leur donnes un cours ils vont être assez sages vraiment très sages | mais quand on se connaît bien e:: y a pas de problème pour eux

R : d'accord d'accord (ASP) et donc le le le professeur dans sa classe e:: quelles doivent être e:: ses attitudes ? | ses ses attitudes en tant que bon pédagogue et bon:: didacticien...

E : c'est-à-dire ses attitudes...

³⁴⁶ Son supérieur hiérarchique.

R : de cours en fait ses comportements e:: pédagogiques on va dire || comportements pédagogique ou pas du reste ça peut être des comportements e:: comment il doit être dans la classe e:: pour toi ?

E : e:: patient/ gentil/ e:: actif

R: ouais m::

E : et puis essayer d'être clair | d'être e:: d'être logique

R : clair et logique m:: m::

E : oui c'est c'est facile à dire être clair et logique mais quelques fois c'est vraiment difficile à à à agir c'est vrai/ quand surtout quand il s'agit de la langue | c'est peut-être plus facile pour les profs de de physique ou de mathématiques mais en langues si on veut vraiment expliquer un point jusqu'au fond c'est vraiment (ASP) difficile d'être e:: toujours clair et toujours logique\

R : qu- qu'est-ce qui pose problème en fait ?

E : a::! e::: || e:: il y il y a des des fois où on veut je veux dire c'est à cause de l'usage c'est de l'usage mais mais là y a pas de raison y a pas de pourquoi\ et:: des fois on a essaie d'établir des règles mais ces règles sont toujours e:: || sont toujours partielles je dirais ça ça convient dans ce cas là et dans d'autres cas ça ne marche pas || c'est c'est ça moi j- pour moi c'est normal j- j'ai l'habitude mais pour les étudiants qui:: qui apprend qui commencent justement à apprendre une autre langue ils vont essayer de généraliser tout ils vont | espérer attendre d'une règle qui convient dans tous les cas

R : a:: d'accord ! les étudiants sont comme ça ?

E : oui oui oui !

R : d'accord d'accord

E : ils vont essayer d'établir des règles qui n'existent pas

R : qui n'existent pas dans l'absolu pas pour tous les cas

E : oui oui oui c'est ça

R : d'accord ok intéressant ! e:: et au niveau de la de l'enseignement de la culture e:: qu'est-ce qui est le plus important qu'est-ce qui ou qu'est-ce qui pose problème ou XXX...

E : pour e::

R: pour enseigner la culture

E : pour enseigner la culture en fait chez chez nous il y a pas une il y a un cours spécial qui s'appelle culture donc e::

R : oui=

E : =non ça n'existe pas e:: | au moins en première année ça n'existe pas peut-être en deuxième et en troisième ils vont ils vont faire ce cours là mais en première année on f- on fait on attache beaucoup de:: beaucoup d'attention vraiment | à la langue elle-même || c'est-à-dire e:: le vocabulaire/ la grammaire/ les expressions par exemple\ mais e:: pour MOI en tant qu'un enseignant il faut essayer de:: de intégrer la culture e:: française dans tous ces tous ces ens- tous ces formations grammaticales je dirais

R : m::

E : j- j- j'essaie de faire j'essaie de:: de leur de leur apporter des des manières e:: qui:: qui sont assez riches de culture

R : m::

E : par exemple on peut travailler sur e:: sur les poèmes pour corriger la

prononciation au lieu de au lieu de lire e:: la liste de mots

R : m::

E : et on peut | on peut travailler sur e:: sur une chanson | et par exemple en trois ou quatre minutes on peut présenter un peu la chanteuse ou bien le chanteur\ et puis e:: on peut travailler sur les vidéos aussi les BD de Gaston | c'est moins facile en fait pour les les surtout Gaston

R : Gaston Lagaffe ?

E : oui c'est moins facile parce qu'il y a toujours u- une histoire

R : oui

E : y a toujours XXX quelque part | oui Gaston c'est pas facile de comprendre l'humour

R : oui ! oui oui Gaston Lagaffe c'est difficile

E : oui c'est un peu di- mais des fois si on trouve la bonne pièce ça arrive aussi

R : ça arrive

E : et puis e:: oui il y a on a on a des textes qui parlent de Paris/ de la Tour Eiffel/ bien sûr/

R : donc ça c'est la ma- la manière d'enseigner la langue c'est en même temps que e:: la culture c'est en même temps que la langue

E : c'est c'est pas séparé je veux pas que mes étudiants savent savent justement il y Tour Eiffel/ il y a Louvre/ il y a il y a la Seine à Paris ! c'est combien d'habitants combien combien de mètres carrés

R : oui

E : de la France ouais | c'est ce sont des connaissances pour moi\ ce n'est pas:: ce n'est pas tout à fait la culture

R : m::

E : la culture il faut vraiment e:: il faut vraiment être étudié\ ça peut pas être informé comme ça

R : oui d'accord c'est:: par exemple dans quel e:: dans quel type de document 'fin à quels moments on peut rencontrer la culture alors en classe ?

E : e:: par par des matières des des documents authentiques

R : bon ok oui oui tout à fait

E : oui mais pour moi le contrainte c'est j- j'ai pas beaucoup de temps à leur apporter ça j'aurais bien fait encore plus si si je j'avais beaucoup de temps mais là j'ai vraiment (ASP) je

suis vraiment limitée dans le temps

R : je comprends

E : et j- j'essaie des fois

R : c'est pas facile\ et cette:: idée que e:: | comment dire ? qu'il faut enseigner la culture e:: e:: quand on peut en fait

E : oui=

R : =au maximum puisque c'est ce que vous faites et e::

E : et essayer d'intégrer tout ça dans notre enseignement normal je dirais entre guillemets

R : d'accord

E : c'est-à-dire e:: la grammaire comment est-ce qu'on peut faire les deux en même temps

R : oui je vois

E : je je veux pas faire GRAMMAIRE d'un côté et CULTURE comme comme un dessert [(RIRE)

R : [(RIRE) et e:: et cette idée là elle est intéressante et je voudrais savoir si AVANT la formation vous pensiez déjà ça ? il y avait [déjà

E : [avant la formation ?

R : oui

E : avant la formation à l'Alliance Française ?

R : oui oui oui

E : ben oui si si j' - j'avais cette idée là m::: ça reste ça reste flou

R : ça restait flou ?

E : oui

R : donc la formation [ça permis

E : [bien sûr bien sûr a- avant la formation je sais que c'est bien d'introduire la culture française c'est bien ! mais comment faire ?

R : m:: a:: d'accord

E : j'ai j'ai pas pensé à à faire les deux en même temps j'ai pas j'ai pas pensé à essayer même

R : m:: d'accord et donc la formation ça a aidé quelque part ?

E : oui ! ça ça a aidé ça ça m'a ça m'a:: ça ça m'a donné des:: des inspirations quand même\ comment est-ce qu'on peut faire ces deux en même temps | bien sûr tout le monde sait que l'idéal c'est de faire plus de choses en moins- en moins de temps\ bien sûr\ mais comment faire c'est c'est ça qui est difficile et c'est ça qui est important\

R : m:: m:: et là vous comme vous utilisez des documents authentiques des [cho-

E : [pas

beaucoup oui ! mais j'essaie

R : d'accord

E : mais des fois authentiques et je fais je dis je dis q'c'est authentiques mais des fois j'ai j'ai coupé un peu j'ai j'ai j'ai changé un peu ça devient:: demi-authentique

R : a:: oui ça se fait hein !

E : oui

R : e:: entre e:: les méthodes e:: les METHODES d'enseignement les FAÇONS d'enseigner=

E : =m::=

R : =e:: chinoises | entre guillemets et e:: françaises

E : oui

R : e:: qu'est-ce que vous préférez et ou alors qu'est-ce que vous privilégiez dans plutôt dans la classe ?

E : a::! || e:: || je maintenant je privilégie toujours la méthode chinoise e:: qu'est-ce que ? et ?

R : française ou chinoise ?

E : et qu- qu'est-ce que ça veut dire ?

R : en fait e:: par méthode [j'entends

E : [traditionnelle ? ou...

R : plutôt la façon d'enseigner traditionnelle ou la façon d'enseigner plutôt avec des techniques de classe e:: plus communicatives en fait

E : a:: d'accord ! a:: dans ce sens là ! j'essaie j'essaie d'être plutôt communicative mais j'attache toujours beaucoup d'importance à la méthode traditionnelle\ je dirais

R : m::

E : enfin c'est c'est ce que je je fais maintenant

R : oui

E : parce que | la raison est simple parce que nos étudiants quand ils sortent de l'université ils vont travailler comme interprètes

R : m::

E : s'ils écrivent quelque chose avec une faute par ligne ça va pas/

R : m::

E : c'est c'est pour ça en classe on va on va faire la conjugaison | de quatre formes | affirmation néga- négation e:: inversion du sujet-verbe et inversion négative

R : m:: d'accord

E : on va faire la conjugaison comme ça/ on va faire e:: e:: on va faire e:: pas mal d'exercices mécaniques on va on va faire la dictée

R : m::

E : c'est tout ça je crois qu'ici on on fait pas ça | ici on attache plutôt d'importance à la communication | c'est c'est c'est plutôt un enseignement de survie je dirais\

R : et qu'est-ce qui e::: comment dire ? e:: || e::: vous vous dites e:: on attache plus d'importance à la méthode traditionnelle parce qu'ils vont être interprètes en général ou traducteurs en fait=

E : =oui c'est ça/

R : et en fait [qu'est-ce qui

E : [ils vont travailler avec cette langue là=

R : =ils vont travailler avec cette langue là=

E : =ce n'est pas de vivre avec cette langue/ si on vit avec cette langue oui ! bien sûr il faut connaître beaucoup de situations il faut connaître beaucoup beaucoup de de civilisation culture | mais si on travaille avec cette langue en Chine c'est vraiment la langue la la je di- je dir- l'exactitude !

R : m::

E : c'est d'être exact sans sans aucun faute

R : et et et et vous croyez que l'approche par exemple une approche communicative ça peut pas permettre de de développer ces compétences là ?

E : ben si si ! si\ mais:: ça ça ça permet de développer ces compétences dans le sens que ça peut POUSSER les étudiants d'aller plus loin ça ça peut les motiver

R : oui...

E : et au et au début dans dans la phase de:: des débutants ça ça peut le ça peut les pousser énormément

R : m:: m::

E : mais après e:: au moins dans ma dans mon université à partir de:: troisième année | ce n'est ce n'est plus du tout communicatif

R : c'est comment ?

E : e:: ce sont plutôt des cours e:: magistraux

R : sur le français ?

E : sur sur le français on va on va essayer de développer la compétence de

traduction

R : oui

E : d'écrire

R : m::

E : d'é- d'écrire dans dans le sens vraiment de rédiger quelque chose

R : m::

E : et sans faute | ce n'est pas pour communiquer ce n'est pas pour donner ses idées là

R : d'accord

E : c'est seulement avec des des phrases correctes qui convient à la à la au niveau de langue

R : au niveau de ouais d'accord je comprends | ok et communiquer e:: à l'écrit on communique 'fin vous pensez que c'est pas possible ? ou comment...

E : oui m:: || c'est-à-dire on communique avec e:: avec l'écrit ?

R : oui

E : oui bien sûr on communique bien sûr\

R : d'accord d'accord et au niveau des:: j'ai j'ai bien compris le:: le souci des profs chinois e:: c'est-à-dire que les étudiants à la sortie e:: de de l'université vont être traducteurs ou interprètes

E : ou au moins ils vont trouver trouver un travail avec avec ça ! vous pouvez imaginer quand quand ils participent à à un entretien ou bien avec un avec un concours sélectif

R : oui

E : s'ils rédigent un article avec beaucoup de fautes...

R : oui je comprends

E : et en plus les chinois ont pour habitude de regarder d'abord la forme (ASP) s'il y a vraiment une faute par ligne on va pas regarder on va penser que que c'est mal fait\

R : m:: d'accord d'abord la forme ensuite le fond e:: au niveau des entretiens d'embauche par exemple

E : oui mais mais tout de suite ça ça ça ça va être e:: supprimé

R : d'accord ok

E : même si tu as bien dé- développé des idées même si c'est intéressant même si c'est original mais avec ça on on pense que au moins l'étudiant il est il est négligent

R : m:: || d'accord d'accord d'où l'importance de:: accordée à la langue en fait

E : oui

R : et e:: à la conjugaison à la grammaire à...

E : oui c'est ça c'est ça | mais personnellement moi je suis pas je suis pas tout à fait d'accord avec e::

R : d'accord

E : avec ce choix déjà et avec ce cet ce genre d'enseignement

R : et pourquoi ?

E : pourquoi ? parce que pas tout le monde va être interprète (pas tout le monde) maintenant

R : a::

E : au- au- auparavant on va on va essayer dans le Ministère des Affaires

Etrangères dans le Ministère du Commerce\

R : m::

E : ou:: bien rester à l'université comme enseignant mais aujourd'hui ils ont plus de choix e:: je dirais dans dans une classe de vingt-cinq étudiants il y aura à peu près cinq ou six étudiants qui vont partir à l'étranger pour faire des études\

R : m:: ok donc en fait ils ont plus de choix maintenant enfin pourquoi ils ont 'fin comment ça se fait ?

E : ben auparavant il y a il y a moins de liens entre la France et la Chine

R : a:: oui d'accord ok

E : mais maintenant il y en a plus\

R : plus d'opportunités de travail en fait pour e:: pour les étudiants=

E : =oui on peut espérer dans dans quelques années on peut chercher un travail en France | ce n'est pas tout à fait impossible\

R : c'est pas impossible\ pas du tout impossible\

E : aujourd'hui c'est c'est toujours difficile mais...on sait pas

R : on sait pas ce que l'avenir nous réserve

E : oui c'est ça\

R : oui

E : et puis en fait les étudiants d'aujourd'hui ils n- (ASP) | je dirais ils ont moins de patience

R : oui

E : au moins par rapport m- par rapport à moi

R : pourtant ils sont quand même jeunes ils sont...

E : non par rapport à Lucie d'il y a sept ans

R : a:: oui d'accord !

E : je me souviens quand j'étais étudiante en première année e:: si le professeur e:: nous demande de faire e:: une demi-heure de conjugaison je je disais rien/

R : oui

E : normal c'est normal/ ben j'étais j'étais plus sage plus patiente que les étudiants d'aujourd'hui et aujourd'hui si leur demande de faire e:: dix minutes de conjugaison ils vont [(RIRE)

R : [(RIRE)

E : ils vont être e:: ça ça se voit dans leurs visages

R : ils ils n'aiment pas ?

E : ils n'aiment pas et puis quand on travaille au labo on a des des exercices e:: di- je dirais mécaniques | c'est ce sont ce sont des phrases à transformer

R : oui

E : avec qui que où donc/ pour coller les deux phrases e:: je me souviens e:: à MON époque chaque phrase ça se fait trois fois

R : oui

E : la première fois on écoute | la deuxième fois on fait mais il y a des étudiants qui qui ne sor- qui n'arrivent pas à sortir e:: la phrase en en entier | et la troisième fois on arrive plus ou moins et aujourd'hui deux fois ça ça leur énerve ça les énerve déjà

R : et mais comment ça se fait qu'ils e:: parce que entre e::=

E : =mais ils sont plus jeunes ils ont contact avec plus de choses | ils ont ils ont grandi avec Internet avec des des choses qui bougent (ASP) ils sont moins patients

c'est sûr !

R : m:: m:: donc en fait le fait qu'ils soient moins patients est-ce que ça demande à l'ENSEIGNANT de changer ou pas ?

E : oui ! d'être plus plus varié

R : d'ê- d'être plus varié ?

E : oui bien sûr

R : c'est nécessaire ou...

E : oui ! c'est c'est nécessaire il faut e:: il faut vivre son temps [(RIRE)

R : [(RIRE) ok et et dans les classes vous préférez plutôt les manuels e:: chinois ou les manuels e:: [fran-

E : [les

étudiants ?

R : ben les deux les étudiants ou=

E : =le prof ?

R : ouais

E : e:: moi personnellement j- si c'est à moi de choisir je vais choisir e:: une méthode française | mais:: je dirais ADAPTEE aux étudiants chinois adaptée c'est pas dans le sens de traduire

R : oui=

E : =je veux pas que ça donne une traduction de de la liste de vocabulaire c'est pas bien (ASP) mais::: par exemple dans dans les dans les méthodes françaises il y a souvent y a e:: une chapitre de la cuisine

R : m::

E : et de la cuisine e:: e:: si on parle tout ça avec les étudiants chinois ça:: ça prend beaucoup beaucoup de temps ça va gaspiller beaucoup de temps (ASP) parce que y a beaucoup de lacunes il y a des choses qui n'existent pas en Chine on ne peut pas on sait pas comment ça s'explique

R : ouais

E : donc ça ça déjà c'est c'est embêtant je comprends pourquoi ils ont f- ils ont fait ça dans dans les méthodes françaises parce qu'avec les espagnols ou les italiens ils ont mêmes ils ont les mêmes racines de mots (ASP) ou bien à peu près même chose dans leur dans leur pays donc c'est ça ne pose pas de problème\ mais si ça ça n'existe pas du tout en Chine comment est-ce qu'on peut les expliquer et à quoi bon ? si dans dans deux ans ils n'auront jamais la chance de de toucher à ça et dans deux ans ils ont déjà déjà oublié

R : si dans deux ans ils ne mangent pas un cassoulet ça ne sert à rien de leur apprendre le mot cassoulet ?

E : oui oui ! c'est ça et deux ans après c'est déjà c'est déjà parti

R : d'accord | et et donc le:: une méthode française mais adaptée comment elle serait ?

E : et bien e:: une méthode française adaptée ?

R : oui au public chinois ?

E : ben/ avant faut faire une enquête hein/ on peut faire une enquête chez les enseignants qu'est-ce q- qu'est-ce que | qu'est-ce e:: | quels sont les sujets les plus enseignés ? les plus les plus demandés chez les chez les enseignants

R : mais au niveau de l'adaptation c'est un problème de contenus ? ou c'est un problème réellement de de de méthodologie ?

E : du contenu aussi par exemple la la cuisine on peut on peut en parler bien sûr !=
R : =oui=
E : =on peut en [parler
R : [brièvement ?=
E : =oui brièvement/
R : oui je comprends\ et au niveau parce que quand on regarde quand même un manuel comme e:: le manuel chinois et un manuel français c'est très différent
E : m::
R : très très différent au niveau de la de la présentation/ de la structure/
E : oui présentation surtout ! [(RIRE)
R : [(RIRE) bon ça on fait avec les moyens avec les moyens du bord avec le l'édition e:: les éditeurs mais ce que je veux dire c'est e:: au niveau e:: présentation des contenus/ appropriation de la langue/ c'est tout de même très très différent !
E : oui/ mais adaptation on peut on peut aussi e:: faire e:: plus d'exercices
R : m::
E : ou:: peut-être e:: || essayer d'être plus progressif | je dirais\
R : de quoi ils ont besoin les étudiants chinois ? de quoi ils ont besoin en fait\
c'est la question en fait
E : c'est comme e::
R : pour apprendre le français...
E : de quoi ils ont besoin ?
R : ouais/ parce que quand vous parlez des des des des manuels e:: français vous préférez les manuels français MAIS il faudrait les adapter
E : oui
R : à partir du moment où on veut les adapter c'est parce qu'on veut que que ça réponde aux BESOINS des étudiants | quels sont donc ces besoins ? || spécifiques au public chinois ?
E : a:: || des exercices | par exemple ça leur permet de vraiment perfectionner e:: la langue
R : ouais...
E : et puis e:: e:: qu'est-ce qu'on peut faire encore? || j'ai j'ai vu j'ai vu que e:: plusieurs e:: méthodes e:: françaises j'ai trouvé que:: les points grammaticaux sont des fois c'est un peu trop intense | dans une seule unité on va parler e:: de l'imparfait e:: une partie de passé composé et puis d'autre e:: d'autres points grammaticaux\
c'est un peu trop pour nous\
chez nous pendant une semaine on va traiter une leçon et dans cette leçon on va travailler sur e:: une ou deux | grammaires\
c'est tout\
R : d'accord | ok\
E : et puis en en tant que grammaire e:: importante imparfait par exemple\
j'ai j'ai vu dans les méthodes françaises e:: Festival par exemple | y a justement quelques trois trois ou quatre phrases qui qui demande à à rem- remplir | à remplir les trous c'est c'est pas assez\
mais je comprends ça donne plus de liberté aux aux enseignants de devoir apporter d'autres choses
R : oui bien sûr
E : oui mais (RIRE) avec imparfait c'est c'est vraiment important il faut il faut leur donner plus d'exercices

R : donc les étudiants chinois ils auraient besoin de plus d'exercices en fait de plus d'entraînement ?

E : oui c'est ça !

R : d'accord je comprends et e:: qu'est-ce que vous préférez en fait ? les manuels français ou les manuels chinois ?

E : je préfère e::

R : au final

E : oui mais:: je préfère j'aime pas j'aime pas le manuel que j'utilise maintenant | c'est Le Français c'est le fameux Français (RIRE)

R : qu'est-ce qui...c'est quoi le problème ?

E : je crois que e:: et ben les les textes sont sont trop longs si je saute e:: les étudiants vont pas être contents

R : m::

E : si je:: si j'explique ligne par ligne ça prend vraiment beaucoup beaucoup de temps

R : m::

E : e:: pour expliquer une e:: un texte de deux pages il faut au moins deux heures/

R : et on est obligé d'expliquer ligne après ligne ?

E : oui c'est ça\

R : m:: | c'est les étudiants qui demandent ?

E : non c'est c'est en fait c'est en fait une habitude

R : une habitude ?

E : oui/je sais pas pourquoi on est on est obligé de de faire tout ça (ASP) moi en quand j'étais étudiante on on m'a fait ça\ et aujourd'hui je fais ça à mes étudiants || oui ça c'est vrai !

théoriquement on peut sauter hein on peut on peut sauter un paragraphe y a pas de problème (ASP) c'est c'est s'il s'agit d'un paragraphe assez facile mais des fois je je peux varier varier la forme je peux demande (ASP) aux étudiants de PREPARER et demain on va parler de ça

R : m::

E : e:: moi je me tais et je je vous laisse la parole je je je vais diviser la tâche quelqu'un qui s'occupe de de ces phrases d'autres qui s'occupent d'autres phrases | oui ça ça peut marcher comme ça | mais:: en tout cas on doit on doit regarder chaque phrase quelle est la structure comment ça se compose | quels quels sont les mots importants

R : mais ça se sont des directives qui viennent du du du département ou plutôt des...

E : a:: oui ! c'est c'est parce que après il y a les examens il y a les contrôles qui parlaient dessus

R : d'accord sur le manuel ? Le Français

E : non pas sur pas tout à fait sur le livre mais sur ce qu'on a appris par exemple demander | comme on a appris ce mot demander il faut vraiment savoir e:: comment on utilise | il y a demander à quelqu'un de faire quelque chose

R : m::

E : e:: vraiment savoir e:: de faire quelque chose A quelqu'un

R : d'accord

E : et puis quelle est la différence demander à quelqu'un de faire quelque chose et

demander A faire quelque chose ! c'est des questions comme ça || c'est c'est pas compliqué ! (RIRE)

R : pour les étudiants ça me paraît tellement compliqué enfin bref ! [(RIRE)]

E : [(RIRE)] je sais pas ! comment est-ce que les enseignants font ici quand quand on rencontre des des des verbes comme ça

R : on on peut on les apprend aussi c'est important puisqu'il y a toutes ces histoires de compléments après évidemment

E : oui

R : c'est important de savoir qu'on dit demander A quelqu'un DE faire quelque chose ! mais on ne l'apprend pas systématiquement | c'est-à-dire que par exemple on peut quand on va travailler les les COD ou les COI

E : m::

R : c'est à ce moment là qu'on va prendre quelques verbes | et et qu'on va voir que ce verbe là implique un COD ou:: un COI

E : a:: d'accord tu sais le le mois dernier quand on on travaillait avec avec e:: M.³⁴⁷

R : oui

E : qui:: qui:: qui nous enseignait qui nous donnait des cours sur la sur l'évaluation

R : oui

E : bon e:: elle nous a donné une:: fiche une:: un paragraphe écrit par e:: un étudiant

R : oui

E : par un étudiant ici à l'Alliance Française

R : m::

E : et elle nous a demandé de corriger | avec un stylo rouge | moi j'ai moi j'ai j'ai j'ai sorti mon stylo rouge j'ai j'ai commencé à corriger (ASP) et puis à la fin elle nous elle nous a demandé comment comment vous trouvez bon/ combien de note vous donnerez à à cet étudiant

R : oui

E : moi je dirais e:: d'après d'après quels d'après quels critères ? si d'après notre critère à

l'université c'est c'est déjà zéro ! c'est déjà zéro\ c'est déjà zéro\

R : pourquoi ?

E : parce qu'il y a beaucoup d'articles qui sont qui sont pas corrects i- a masculin féminin i- a les les prépositions

R : oui

E : bon chez nous chaque faute coûte e:: coûte un point !

R : dans une production écrite c'est ça ?

E : e:: au moins dans la dictée

R : a:: dans la dictée

E : dans production m::: demi-point

R : m:: m:: bon

E : vingt vingt points pour e:: pour cette composition je dirais c'est c'est déjà

Page 15

³⁴⁷ Nom d'une formatrice.

zéro/ parce qu'il y a au moins trente fautes ! || mais:: mais d'après elle oui ! si on regarde pas les petites fautes de de prépositions d'articles c'est vraiment c'est vraiment bien ! e:: elle nous dit c'est c'est une étudiante qui a- qui apprend le français depuis cinquante heures/ | et:: on a vu que elle a elle a vraiment un vocabulaire assez riche

R : m:: m:: donc en fait les critères sont...

E : sont sont sont différents

R : sont très différents oui oui je comprends | c'est pas c'est c'est pas évident de:: tu arrives quand même à à synthétiser un peu tout ça ? ce que tu apprends dans la formation et ?=

E : =oui=

R : =et les exigences de l'université ?

E : oui j'essaie mais des fois il faut vraiment trouver des:: des des astuces pour pour arriver à à mettre les deux ensemble

R : oui

E : on peut faire des jeux par exemple on peut faire des jeux qu'ils comprennent d'un côté les les prépositions de l'autre côté e:: une carte de Paris par exemple

R : m:: d'accord bon ben très bien\ je pense je pense avoir fait le tour des des questions que je que je voulais poser

REFERENCE DE L'ENTRETIEN Marina – U1 – A – 310507
Fiche signalétique
<p>Lieu : Centre de formation</p> <p>Durée totale de l'entretien : 46 min. 21 sec. durée présentation+carte associative : 5 min. 15 sec. durée récit de vie : 12 min. 25 sec durée entretien semi-directif : 20 min. 20 sec. clôture de l'entretien : 8 min 11 sec.</p> <p>Tranche d'âge de l'enseignante : 25-30 ans Années d'expérience : 2 ans</p>

RECIT DE VIE

R : donc e:: maintenant je voudrais que vous me racontiez juste e:: pourquoi

E : m::

R: pourquoi vous êtes e:: devenue ens- enseignante de français et comment se sont passés e:: les débuts

E : m:: m::

R: et puis ensuite on:: que vous me racontiez (ASP) pourquoi vous avez choisi de faire une formation/

E : m:: m::

R: et qu'est-ce que ça a apporté dans la vie professionnelle?

E : oui d'accord

R : voilà...

E : parce que moi j'aime j'aime vraiment bien la langue étrangère/ au lycée | j'aime bien apprendre e:: L'ANGLAIS et quand je suis entrée à l'université je préfère choisir choisir une AUTRE langue étrangère sauf le fr- sauf l'anglais parce que maintenant en Chine presque (ASP) tous les Chinois tous les jeunes chinois savent parler anglais\ donc e:: je choisis j'ai choisi une autre langue | le français ! et puis e:: | et puis j'aime bien le métier de prof comme je vous ai déjà dit e:: travailler avec des des étudiants c'est toujours très jeunes et on peut:: on peut...continuer à étudier et puis je:: en fait j'ai vraiment de la chance vous savez ! quand j'allais terminer mes études | mon tuteur m'a dit e:: est-ce que tu veux travailler comme prof à notre fac ? parce que maintenant il y a deux deux places vacantes/ deux places vacantes deux profs vont prendre leur retraite ! j'ai dit oui j'aime bien donc e:: oui j'en- en fait je suis entrée pas très difficilement à notre fac\

R : m:: m::

E: oui\ et puis e:: je m:: pourquoi encore travailler comme prof ? parce que je crois que sept ans d'études de français sont pas très suffisamment pas très suffisants pour e:: pour e:: maîtriser véritablement une langue étrangère ! il faut il faut continuer à se perfectionner et travailler comme prof on a beau- on est plus disponible que les autres | e:: pa- par exemple:: que:: mes amis qui travaillent à l'entreprise privée (ASP) et j'ai des vacances le week-end/ je peux profiter de ce temps là pour continuer à faire des recherches/

R : m::

E : oui à me perfectionner\

R : d'accord\ et les débuts dans la profession ça s'est passé e:: comment ?

E : ça s'est passé e:: c'est pas très dur en fait ! c'est pas très dur parce que je suis diplômée de notre fac et maintenant je travaille à notre fac je suis e:: très familière avec e:: l'ambiance avec e:: avec e:: avec les profs/ ils sont mes profs maintenant ils sont mes collègues/

R : m:: d'accord\

E : oui/ et on s'entend bien ! et e:: ils m'aident beaucoup en fait oui/ et puis e:: et puis les élèves n'ont:: nous nous sommes presque aussi aussi jeunes/ (RIRE) aussi jeunes ! ils ont pres-ils ont six ans ou bien sept ans moins que moi

R : oui

E : oui donc e:: les relations entre nous n'est pas très difficiles/

R : m:: m::

E : et puis et puis grâce à cette formation j'apprends des stratégies e:: pour enseigner donc e:: les débuts ça se passe e:: oui assez facilement

R : d'accord\ le e:: la formation elle a commenc- e:: comment dire ? e:: avant de faire la formation vous donniez déjà des cours ?

E : oui déjà

R : d'accord/ et quelle est comment est-ce que vous pouvez me décrire un peu l'ambiance dans les cours ?

E : e:: l'ambiance dans les cours...

R : oui

E : assez animée je ne suis pas un prof strict ! pas un prof sévère

R : m:: m::

E : oui quelque fois je | on fait des dialogues/ on fait des jeux/ on fait des devinettes | bien sûr j'explique aussi la grammaire ! et comme comme vous avez vu et vous m'avez dit que vous avez trop parlé ! parce que en en en en trois heures j'ai expliqué quel quatre quel et puis des des phrases exclamatives et puis des:: beaucoup de choses quoi !

R : oui

E : oui

R : et e:: donc la formation elle est arrivée e:: || le la raison pour- pourquoi pourquoi vous avez choisi de faire une formation ?

E : parce que je e:: en fait m:: je bien que je fais j'ai fait mes études à U1 mais je ne suis pas normalienne co- comment dire ? je je n'ai pas appris COMMENT enseigner | je ne sais pas la façon d'enseignement

R : d'accord

E : oui au début j'ai IMITE mes profs en fait et e:: et puis je je me suis aperçue que cela ne s'est pas:: bien passé ! oui comment dire ? c'est leur leur façon d'enseignement n'est pas très très bonne | oui c'est un peu traditionnel\ et j'ai fait cette formation donc je me suis inscrite pour e:: pour e:: pour voir comment les profs de | les profs de | les profs français enseignent la langue française | oui c'est pourquoi je me suis inscrite

R : d'accord et e:: vous vous avez dit que vous avez imité d'abord vos professeurs

E : m:: m::

R : alors comment ça se passait e:: e:: imiter c'est-à-dire imiter quoi ?

E : imiter leur façon d'enseignement
R : ouais
E : par exemple quand je prends un texte e:: j'explique d'abord la grammaire
R : m::
E : tout d'abord la grammaire ! sans contexte les règles e:: les les les règlements de la grammaire puis je donne des exemples on fait un peu d'exercices sur cette grammaire et après on passe au texte | et dans le texte on explique on continue à expliquer cette grammaire pour e:: et puis à la fin on fait encore des exercices pour e:: XXX systématiser
R : oui
E : oui on fait toujours comme ça/ et puis les élèves savent déjà comment les profs organisent leurs cours | oui/ il n'y a pas des idées originales quelque chose d'ex-d'extraordinaire
R : m::
E : oui
R : et qu'est-ce que vous reprochez à cette e:: méthode parce que...
E : e:: | (SP) je e:: je ne peux pas dire que je vais reprocher cette méthode ! je crois qu'il y a i- i- a quelques choses qui qui ne sont pas très efficaces dans l'enseignement par exemple dans la grammaire on donne on donne directement la les règlements de la grammaire/ et c'est | en fait e:: c'est toujours le prof qui enseigne/ c'est pas les élèves qui e:: qui comment dire ? qui e:: qui qui décou- qui découvrent leur-mêmes les règlements de la grammaire
R : m::
E : oui/ si ce sont les élèves qui découvrent eux-mêmes eux eux-mêmes les règlements de la grammaire ça va ça va AIDER à comment dire ? ça va leur aider à se retenir ces grammaires
R : oui oui d'accord je vois
E : oui oui
R : d'accord (ASP)
E : e:: a: pardon ! et puis l'ambiance l'ambiance est un peu comment dire ? pas très dynamique toujours tranquille calme\ les les élèves observent e:: comment dire ? RESPECTENT le prof
R : m::
E : ils parlent pas beaucoup en cours oui\
R : oui et ça c'est est-ce que c'est quelque chose qui est dans comment dire ? dans toutes les classes de langue ?
E : dans toutes les classes ? e:: ça dépend des étudiants ça dépend aussi des des profs
R : m::
E : oui/ dans ce cas il y a deux ou trois étudiants qui e:: qui sont très dynamiques qui sont très ouverts | oui e:: peut-être l'ambiance sera bonne
R : m:: m::
E : et sinon peut-être...
R : d'accord donc ça c'est les raisons de du choix de la formation en fait ce sont les raisons pour lesquelles vous avez voulu faire la formation ?
E : oui c'est c'est aussi pour me perfectionner/ je sais que dans la formation il y a beaucoup de modules | et il s'agit de la civilisation/ de la culture/ de la littérature/

il s'agit presque de tout c'est aussi une occasion de me perfectionner !

R : m:: m::

E : oui | c'est pourquoi j'ai choisi de poursuivre la formation

R : d'accord et ça a apporté qu'est-ce que ça a apporté dans votre vie professionnelle ?

E : oui m:: oui ! ça m'a apporté beaucoup ! e:: j- j'ai essayé de changer un peu ma façon d'enseignement d'après la formation et puis e:: e:: | j'apporte beaucoup beaucoup de petits jeux parce que j'enseigne la première année

R : ouais

E : et cette année la deuxième année oui et qu'est-ce que je peux dire ? j'apporte parce que j'ai appris ça j'ai appris ces jeux à Besançon en France

R : oui oui

E : il y a beaucoup de jeux beaucoup de:: beaucoup de:: d'activités

R : m:: m::

E : pour e:: animer la classe

R : d'accord\ et là vous dites vous avez changé e:: un peu alors e:: en apportant par exemple des choses nouvelles des matériaux/ des jeux/

E : m:: m::

R : et qu'est-ce qui n'a pas changé?

E : qu'est-ce qui n'a pas changé? e:: qu'est-ce qui n'a pas changé? || e:: l'explication des textes et puis pendant l'explication des textes je continue à à expliquer la grammaire comme avant\ ça ça n'a pas beaucoup changé

R : m::

E : parce qu'en fait je crois que ça c'est très utile l'explication de textes

R : m::

E : et puis | les exercices quelques exercices je continue à faire quelques exercices dans notre manuel

R : oui

E : et puis...et puis e:: || (RIRE) pour le moment je sais pas ! peut-être i- a encore quelque chose

R : l'explication de texte c'est-à-dire qu'elle est toujours e:: e:: linéaire de phrase après phrase c'est ça ?

E : e:: ça ça fait phrases linéaires ? oui ! et puis e:: je fais faire un petit résumé de chaque e:: paragraphe ou bien de chaque dialogue oui je | ça je n'ai pas fait avant

R : d'accord

E : oui et après e:: e:: j'ai choisi e:: j'ai choisi quelques mots

R : m:: m::

E : clés de ce texte pour demander aux élèves de faire une petite e:: composition

R : m:: m::

E : ça c'est aussi une nouvelle chose\ oui pour e:: pour e:: pour e:: se souvenir de ces mots de ces nouveaux mots oui

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : d'accord très bien\ et qu'est-ce qui e:: un professeur de français dans une e:: dans une classe

E : m:: m::

R : e:: comment | je reformule! comment e:: comment on (RIRE) pourrait-on définir le bon enseignant de français dans sa classe ?

E : le bon enseignant de français dans cette classe ? le bon enseignant...

R : le bon enseignant/

E : oui/ e:: || il faut demander cette question aux étudiants je crois ! oui d'après moi e:: un bon enseignant\ e:: || on peut se faire comprendre facilement par les étudiants/ on peut expliquer des des choses très claires/ on peut on peut bien organiser une classe oui\ e:: et m:: on peut on peut suivre les o- suivre les objectifs ou bien réaliser les o- objectifs que nous avons défini avant le cours

R : m:: m::

E : et || à la fin à la fin des cours les élèves peuvent apprendre VRAIMENT quelque chose d'utile

R : d'accord\ et alors les étudiants qu'est-ce que le l'enseignant ATTEND en particulier des étudiants ?

E : e:: j'espère qu'ils peuvent e:: || coopérer avec moi ils peuvent ils peuvent être dynamiques ils osent parler en public/

R : ouais

E : m::

R : parce qu'ils n'osent pas parler en général ?

E : e:: quelques-uns n'osent pas parler mais | donc e:: je:: je courager je le courage à parler oui/ bien bien qu'ils e:: bien qu'ils fassent des fautes

R : ouais

E : dans la conversation mais ça m'importe

R : m:: m:: l'important c'est qu'ils communiquent ?

E : ouais ouais

R : d'accord d'accord et dans l'enseignement de de la langue française qu'est-ce qui vous semble le plus... fondamental dans l'enseignement de la langue ?

E : oui bien sûr le français ! la langue ! oui parce que moi je suis en Chine je ne peux pas parler comme une française !

R : ouais

E : j'ai rencontré toujours des problèmes de la langue française et puis e:: m:: et puis e:: je e:: je ne peux pas connaître véritablement la société française ! la civilisation\

R : m:: donc le plus important dans l'enseignement du français c'est c'est c'est quoi finalement ?

E : c'est le français/ la langue !

R : c'est la langue et la culture les deux ?

E : la langue la cult- oui les deux ! mais je crois que la langue est plus importante que la culture parce que j'enseigne la seulement la deuxième et la première années j'enseigne le français élémentaire

R : m::

E : on fait attention seulement | à la langue mais en même temps je:: on je je leur

e:: je leur dis aussi quelque chose sur la littérature sur la culture sur la civilisation c'est aussi très important je crois XXX

R : d'accord\ et e:: à l'intérieur de l'enseignement de la langue quels sont les éléments les plus importants ?

E : à l'intérieur ?

R : oui c'est-à-dire dans l'enseignement du français le plus important c'est la langue

E : oui j'ai compris ! c'est la façon d'enseignement façon d'enseignement\

R : d'accord m:: au niveau des mé- des mé- des façons d'enseigner

E : m:: m::

R : e:: les façons d'enseigner e:: françaises entre guillemets et les façons d'enseigner chinoises

E : m:: m::

R: qu'est-ce que vous préférez ?

E : m:: la façon d'enseigner française\

R : pourquoi ?

E : (ASP) e:: c'est beaucoup plus efficace ! parce que e:: à la fin du cours à la fin des cours et e:: | parce que j'ai des élèves qui font qui font leurs études pendant deux ou trois mois à l'Alliance Française pendant les vacances d'été/ et puis ils e:: me disent que a:: ! c'est vraiment quelque chose d'ordinaire ! non non non d'EXTRAORDINAIRE pas d'ordinaire

R : [(RIRE)

E : [(RIRE) c'est c'est quelque chose de nouvelle/ et puis e:: l'ambiance est très bonne ! et puis il me dit que je je peux parler ! je peux parler avec la langue française avec des des des français mais avant je n'ose pas || oui et... c'est tout !

R : les étudiants les étudiants en fait e:: ils aiment bien cette e:: façon d'enseigner ?

E : oui cette façon d'enseigner ! oui

R : ce qui leur plaît c'est quoi ? c'est l'ambiance qui est bonne/ c'est c'est...

E : c'est l'ambiance aussi peut-être c'est la façon d'enseigner des profs français aussi/ et puis le prof parle toujours en français en cours/

R : oui

E : oui/ mais e:: les profs n'expliquent pas beaucoup la grammaire e:: les les | on fait plus d'attention à l'oral | et ces étudiants là préfèrent l'oral que l'écrit et la grammaire

R : et ces étudiants qui font des cours à l'Alliance Française e:: ce sont des étudiants e:: qui sont déjà l'université c'est ça ?

E : oui déjà

R : en première ou deuxième année par exemple ?

E : en première

R : en première année et l'été ils choisissent de faire des cours

E : m:: m::

R : à l'Alliance Française pour se perfectionner

E : oui oui ! c'est ça/

R : et e:: ils sont motivés !

E : oui oui

R : pour passer leurs vacances à travailler encore !

E : m:: m:: oui

R : m:: c'est intéressant (ASP) et dans dans votre classe vous utilisez cette ma- ces façons d'enseigner là ?

E : pas tous les façons pas toutes les façons d'enseigner | oui parce que c'est c'est quelques façons d'enseigner sont | sont IRREALISABLES ou impossibles à notre fac ! parce que le temps est limité nous j'ai seulement huit heures de cours chaque semaine

R : ouais

E : et puis je dois finir e:: quatre volumes/ oui quatre volumes en deux ans donc e:: le temps ne me permet pas de de de de de faire trop d'activités trop de trop de jeux trop d'autres choses et puis maintenant on a aussi le TFS4 vous savez ?

R : oui ! le test de français niveau quatre ?

E : niveau quatre oui ! on doit faire beaucoup de choses pour l'examen on fait beaucoup d'exercices

R : oui j'ai vu !

E : ça a déjà occupé une partie de de mes cours déjà

R : déjà ! mais il y a une partie des cours qui porte principalement sur la préparation à l'examen

E : oui oui il y a | au minimum une heure de cours/

R : m:: a:: oui !

E : oui c'est-à-dire seulement on fait des exercices seulement sur le TEMPS et le MODE des verbes et peut-être vous avez vu e::

R : oui j'ai vu les les

E : des des copies d'examen ? des copies il y a:: il y a une partie on remplit les blancs par le temps et le mode

R : ça j'ai vu ! mais il y a aussi la production e:: orale=

E : =oui oui=

R : =et la production écrite=

E : =oui oui=

R : =dans les tests ?

E : XXX la dictée\ oui il faut faire ça !

R : et ce test là il est important pour les pour les étudiants en fait ?

E : oui oui ! comme maintenant le le CET4 anglais

R : oui

E : oui XXX certificat pour trouver un bon travail oui dans quatre ans/

R : quel genre de travail ?

E : je ne sais pas il y a ce matin je leur ai demandé cette question vous préférez tra- e:: travailler dans le secteur privé ou bien dans le secteur public tout le monde m'a répondu | secteur privé ! (RIRE)

R : pour quelles raisons ?

E : e:: parce que e:: comment dire ? comment dire ? a:: ! nous sommes jeunes/ travailler dans le secteur public c'est c'est peut-être dans dix ans je vais travailler dans le secteur public (RIRE)

R : ouais

E : et pour quand on est jeune je préfère travailler dans le secteur privé/ comme ça on peut ouais peut-être on peut partir en mission partout/ on peut | on on aura plus de d'occasions de promotion | on on peut gagner de l'argent bien sûr !

R : d'accord ce sont des motivations
E : personne presque il y a peut-être il y a deux filles qui veulent travailler comme prof les autres i- ils n'aiment pas ce métier
R : mais mais les étudiants qui rentrent dans les classes de français là ils choisissent le français e:: c'est leur choix ? ou bien c'est en fonction des notes au gaokao ?
E : e:: d'abord c'est leur choix et puis on choisit des étudiants selon leurs notes | donc e:: c'est | c'est nos choix en fait ! (RIRE)
R : oui c'est-à-dire que sur leur papier ils vont dire qu'ils veulent faire d'abord français et peut-être après...
E : espagnol/ anglais/
R : ouais
E : et puis si leurs notes sont:: est assez élevées oui on peut le recruter
R : d'accord et qu'est-ce qui se passe si vous ne le recrutez pas cet étudiant ?
E : oui peut-être le département anglais e:: d'anglais peut peut le recruter
R : d'accord donc là il choisit plus après
E : e:: oui
R : c'est-à-dire si son premier choix n'est pas accepté
E : oui
R : il choisit plus ?
E : en fait d'abord d'abord c'est les élèves qui choisissent | trois trois comment dire ?
R : trois filières oui
E : trois filières
R : m:: m::
E : et puis il donne ce papier à | donc e:: en fait c'est notre université prend ce papier=
R : =oui=
E : =et puis on on fait la queue pour tous les étudiants=
R : =oui=
E : pour tous les étudiants qui ont choisi le département de français la langue française ! et puis on recrute pour nous on recrute seulement vingt étudiants et pre- les vingt premiers et après pour les autres on:: peut-être on:: le donne au département d'anglais et puis il choisit parmi le reste oui ça fonctionne comme ça\ je sais pas précisément
R : c'est compliqué c'est très très compliqué !
E : oui c'est très compliqué ! oui par exemple quand je suis a- quand je suis entrée à l'université je mets le français en premier
R : oui
E : et après c'est le japonais
R : oui
E : et après c'est | c'est quelque chose d'autre j'ai déjà oublié/ et puis e:: comme ma note comme ma NOTE est assez élevée pour e:: la le e:: ma note est satisfaisante pour le département français et e:: il m'a recruté\ oui !
R : m:: d'accord mais par exemple l'étudiant qui n'est pas sélectionné en français=
E : =m::=

R : =on va l'envoyer par exemple e:: dans le département d'anglais=
E : =m:: m::=
R : =et si le département d'anglais n'en veut pas il va sur son troisième choix=
E : =troisième=
R : =troisième choix=
E : =oui si le troisième choix ne le choisit pas peut-être il va repasser l'examen l'année prochaine ou bien il a encore la DEUXIEME université | en fait les étudiants maintenant on leur demande de choisir trois universités dans chaque université ils peuvent choisir e:: maintenant c'est quatre c'est cinq ! cinq filières
R : cinq !
E : oui cinq filières !
R : donc en fait ils choisissent d'abord l'université qui les intéresse le plus en fonction peut-être de leurs notes aussi
E : oui oui
R : c'est-à-dire si on a avec une note moyenne on va pas postuler à Beida
E : oui
R : oui je comprends a:: c'est très compliqué
E : oui très compliqué ! mais maintenant ils ont de choix que nous/ oui quand j'étais étudiante j'ai seulement trois choix trois filières dans à chaque université/ seulement trois ! et maintenant ils ont quatre
R : d'accord ben c'est c'est bien ça qu'ils aient plus de choix finalement=
E : ou=m:: m::=
R : =ça leur laisse peut-être plus de chances
E : plus de chances d'entrer à l'université (RIRE) oui !
R : bon e:: qu'est-ce que je voulais demander ? oui ! on a parlé des méthodes d'enseignement
E : oui
R : e:: au niveau des manuels=
E : =m:: m::=
R : =e:: vous utilisez le manuel Le Français=
E : =oui
R : c'est ça ?
E : oui
R : exclusivement le Français ou il y en a d'autres ?
E : e:: pour moi c'est seulement le Français
R : c'est imposé ?
E : m::: oui c'est imposé pour le moment c'est imposé oui
R : m::: pour le moment c'est-à-dire ça peut changer ?
E : oui peut-être ça peut changer un jour parce que j'ai entendu parler j'ai entendu dire que le prof qui a rédigé ce livre
R : ouais
E : est est en train de de rédiger un autre manuel
R : a:: ouais ! moi j'ai entendu dire qu'il était en train de REVISER son manuel
E : réviser ? (RIRE) a:: bon/ peut-être corriger les fautes dans ses manuels seulement ?
R : e:: non c'est plus que ça je crois
E : m:::

R : c'est d'après les les un professeur de U5
E : m:: m::
R: e:: c'est il va refondre un peu le niveau un il va essayer de le présenter différemment
E : différemment ? oui qu'est-ce que ça veut dire ?
R : différemment je sais pas encore
E : je préfère je préfère qu'il e:: qu'il puisse changer quelques textes parce qu'il y a des choses qui e:: se sont passées en mille neuf cent:: mille neuf cent quoi ? mille neuf cent cinquante mille neuf cent...oui comme ça !
R : donc c'est très très démodé en fait ?
E : oui c'est très démodé oui il y a ce matin on a traité un texte sur les salaires des Français/ on dit que e:: les salaires des Français touchent en moyenne e:: sept mille peut-être sept mille quatre cents francs
R : d'accord !
E : chaque mois en francs et puis e:: c'est c'est le sta- statistique de 1984
R : oui ! ça a augmenté ! la vie a tellement augmenté donc les salaires ont augmenté aussi
E : oui oui donc les élèves m'a m'ont demandé tout de suite quel est quel est le salaire moyen des des Français maintenant ? com- e:: combien d'euros (RIRE) ?
R : ouais ! normal\ et et si tu avais si vous aviez la possibilité de d'utiliser e:: des manuels e:: français e:: qu'est-ce que vous choisiriez entre les manuels français et les manuels chinois ?
E : e:: | je veux bien utiliser A LA FOIS les manuels français ET les manuels e:: chinois oui parce que pour l'explication des grammaires pour e:: pour e:: pour les exercices e:: de systématisation je préfère les manuels chinois c'est très clair mais pour pour les textes je préfère les manuels français/
R : oui
E : et c'est vraiment c'est c'est | parce que dans les m:: les manuels chinois c'est je crois que ce sont des chinois qui ont écrit ces textes parc- parce qu'ils ont construit des phrases à la chinoise
R : ouais
E : à la chinoise oui oui ! c'est pas c'est pas une langue vivante comme ça le français/
R : m::
E : donc pour la grammaire je préfère | les manuels chinois
R : e:: vous dites que c'est plus clair pourquoi c'est plus clair ?
E : e:: m:: e:: j'ai j'ai déjà vu des Reflets/ Nouveau sans frontières/ Studio/ oui
R : m:: m::
E : et e:: en fait les grammaires s'expliquent beaucoup facilement
R : m::
E : oui/ on:: et puis...mais je crois que pour expliquer la grammaire e:: peut-être on:: | on peut on doit utiliser le chinois cette langue pour expliquer la grammaire pour se faire bien comprendre par les élèves
R : et l'emploi du chinois ça peut aider à comment ça peut les aider à comprendre la langue le français en fait ?
E : m:: m:: || e:: il y a beaucoup de mots spé- spécifiques
R : oui

E : oui beaucoup de mots spécifiques/ si on explique la grammaire française en français on doit expliquer d'abord ces mots spécifiques comme COD complément d'objet direct/ comme e:: comme e:: l'accord entre l'adjectif et le nom/

R : c'est-à-dire tout ce qui est le métalangage en fait ?

E : oui le métalangage

R : le verbe/ le nom/ c'est plus simple vous pensez d'utiliser en fait le chinois pour dire c'est un verbe ou c'est un nom

E : oui et aussi seulement pendant la première et deuxième années les élèves apprennent ces grammaires | ils n'ont pas un niveau assez élevé pour expliquer m:: tout ce que j'ai dit en français

R : d'accord\

E : donc e:: quelque fois il faut expliquer en chinois pour leur faire comprendre

R : d'accord\ je comprends | bon ben très bien e:: je pense avoir fait le tour des questions que je voulais vous poser

E : le temps passe vite !

REFERENCE DE L'ENTRETIEN Tatiana – U5 – A – 010607
Fiche signalétique
<p>Lieu : Café</p> <p>Durée totale de l'entretien : 1h11 min. 38 sec. durée présentation+carte associative : 9 min. durée récit de vie : 18 min. 10 sec. durée entretien semi-directif : 44 min. 28 sec. clôture de l'entretien : non enregistré</p> <p>Tranche d'âge de l'enseignante : 20-25 ans Années d'expérience : 1 an</p>

RECIT DE VIE

R : alors maintenant je je voudrais que vous me racontiez e:: pourquoi vous êtes devenue professeur de français | et comment se sont passés les débuts | et puis ensuite e:: on va parler de de la formation pourquoi vous avez CHOISI de faire une formation et qu'est-ce que ça vous a apporté dans votre vie professionnelle\

E : e:: pourquoi devenir professeur e:: je pense cette idée vient à l'esprit petit à petit je crois\=

R : =m::=

E : = parce que dès le commencement quand j'ai choisi le français c'est vraiment par hasard parce que comme vous savez il faut passer l'entrée nationale=

R : =oui=

E : =mais dans ce cas là dans notre province | pour les étudiants qui apprennent::: qui choisissent e:: choisissent une langue étrangère comme spécialité (ASP) il peut sélectionner en avance c'est-à-dire on a quand même encore une o-une || comment dire ? c'est-à-dire on ne traite pas la spécialité des langues étrangères comme le les les autres sciences humaines=

R : =m::=

E : =donc e:: c'est au premier tour j'ai été sélectionnée donc e:: j'ai (ASP) je suis entrée à U5 et pour le français j'ai pas réfléchi beaucoup/ parce auparavant j'ai jamais entendu parler français/ même jamais vu film français/ parce que (ASP) c'est déjà doublé je n'entends que les chi- les dialogues chinois/ je sais pas comment ça s'entend/ le le français MAIS il me paraît qu'il est belle qu'elle est belle/ et puis après avoir entré pour la première année franchement dit | je pense que j'suis pas très | comment dire ? je me suis ADAPTEE à mes études de français c'est pas très XXX=

R : =m::=

E : =parce qu'il y a quand même un décalage entre:: l'apprentissage du français et de l'anglais | il me faut du temps pour me || comment dire ? convertir enfin c'est plu- plutôt donc (RIRE) donc e:: e:: petit à petit e:: comme je le trouve le français c'est ma spécialité donc e:: je je pense beaucoup de temps je PASSE beaucoup de temps dans dans mes études surtout en première année en deuxième année\ oui

tant mieux ! quand aux troisième année quatrième année on peut voir que ce que vous avez déjà contribué dans dans vos études vous avez certainement une récompense

R : oui

E : donc e:: je je ça va mieux donc e:: à ce moment là j- j'ai vraiment commencé à AIMER cette langue =

R : =m::=

E : =dès le début c'est OBLIGE parce que c'est ma spécialité (ASP) mais plus tard avec cette langue on va contacter les personnes e:: étrangères on va contacter le le film/ la musique/ la littérature etcetera\ ça me donne:: comment dire ? un domaine plus large\=

R : =m::=

E : =c'est c'est à ce moment là j'ai:: j'ai commencé à aimer cette langue (ASP) et après:: quatre ans d'études comme licence e:: ça j- je pense deux éléments me poussent à devenir étudiant chercheur/ d'une part e:: j'ai commencé vraiment à aimer cette langue donc e:: je voudrais continuer

R : m::

E : et je pense que:: que co- étudiant chercheur ça va me donner encore e:: quelque chose\ et d'autre part c'est c'est c'est la réalité parce que pour pour les filles qui apprennent le français c'est pas facile de:: comment dire ? trouver un travail:: comment dire ? e:: convenable quelque fois si vous vous voulez travailler dans une entreprise moi non moi non j'aime pas travailler dans une entreprise et pour les:: administratifs e:: oui il faut aller en Afrique\ mais c'est pas c'est pas moi qui ne veux pas aller en Afrique ! mais ce sont les adm- les administrations qui ne veu- qui ne veulent pas que le filles y entrent | parce que ils pensent les filles c'est c'est pas convenable aux filles d'aller toujours en mission\

R : m::

E : d'aller rester en co- au par exemple e:: e:: au Congo pendant quatre ans c'est c'est dur pour e:: donc...

R : m::

E : et quand même il y a une discrimination entre les filles et les garçons quand on cherche du travail=

R : =m:: m:: m::=

E : =donc dans ce cas là j'ai choisi de passer l'examen de:: d'étudiant chercheur\

R : m:: d'accord\

E : oui j'y a j'y suis arrivée donc e:: j'ai continué | et puis après trois ans d'études e:: je pense que e:: pendant ces ces trois ans d'études comme étudiant chercheur j'ai je suis restée en contact avec mes anciens camarades de l'université=

R : =m::=

E : =pour ceux qui travaillent dans l'entreprise moi j'aime je n'aime jamais y travailler donc e:: je laisse tomber et pour ceux qui qui travaillent dans une société par exemple d'état ou dans des administrations e:: je leur demande ce que ce que vous fais- ce que vous faites en général bon/

R : m::

E : la plupart des cas e:: ils m'ont dit que en général on fait des:: on fait des documents on fait des des choses qui n'a rien à voir avec la langue (ASP) ou quelque fois il faut la plupart du temps ils utilisent l'anglais au lieu du français

parce que quand même je pense c'est le:: l'anglais qui domine maintenant\
R : =m::=
E : =donc e:: ils ils m'ont que ils ils se sent que e:: le français s'éloigne petit à petit donc ! e::
R : oui
E : peu à peu oui donc e:: à ce moment là j'ai j'ai commencé à réfléchir e:: est-ce que je vais continuer || comment dire ? rester contact avec le français mais continuer à l'approfondir\ ou je choisis comme un fonctionnaire qui qui utilise le français de temps en temps mais le niveau de français ça ça baisse
R : oui
E : mais comme j'ai déjà appris le français pendant sept ans ! c'était vraiment dommage de laisser tomber votre spécialité/ et c'est c'est pas si c'est une spécialité qui ne vous convient pas ou vous n'aimez pas oui vous pouvez choisir un autre métier
R : oui
E : ça va je crois chaque métier XXX e:: pour moi j- je- après des réflexions je voudrais continuer donc e:: sinon vous êtes devenu interprète
R : m::
E : ou traducteur\
R : ouais
E : si:: si peut-être tu tu veux maintenir le niveau de français même avancé sinon peut-être c'est le professeur\ mais d'après moi rester toujours devant l'ordinateur devant un livre c'est c'est un peu dur (RIRE) donc je préfère avoir des contacts avec des des étudiants des jeunes=
R : =m::=
E : =en tant que:: en tant qu'étudiant chercheur j'ai déjà fait le professeur de français=
R : =oui oui=
E : dans notre département pour les étudiants du département anglais oui/ ça me plaît beaucoup de donner des cours:: avec eux parce que j'ai peut-être un peu plus âgée qu'eux donc ils sont...de de trois ans quatre ans | donc e:: c'est presque:: on a pas de grandes di- distances d'esprit ou quoi 'nfin ça communique facilement | e:: ça me ça m'donne du plaisir=
R : =m::=
E : =donc e:: je:: je me décide à rester à continuer le professeur
R : d'accord d'accord\ et le début de:: le début dans la profession=
E : =oui/
R : ça s'est passé comment ?
E : le début pour vous:: c'est e:: le début pour FLE langue un ou pour...
R : e::
E : la la langue étrangère ?
R : peu importe comme comme vous voulez
E : m ::
R : le début les débuts les premiers cours/
E : les premiers cours/
R : oui
E : oui j'étais un peu un peu nerveuse je crois=

R : =oui=

E : =parce que pour les étudiants les les premiers cours ce sont pour les étudiants du département anglais en général ils sont soixante soixante-dix étudiants\ un cours un cours magistral ! XXX mais e:: à ce moment là en fait e:: comme vous avez déjà regardé la le cours e:: l'année dernière=

R : =oui tout à fait je me souviens l'année dernière=

E : =oui (RIRE) oui à ce moment là en fait on a pas vraiment l'idée de | comment dire ? de l'enseignement

R : m::

E : e:: m:: à ce moment là j'ai j'ai travaillé e:: comme assistante du professeur parce que à ce moment là il nous manque des des professeurs de français comme seconde langue étrangère || e:: c'est le professeur qui s'occupe de n- de notre groupe qui m'a déjà expliqué grosso modo e:: en général/ une leçon une unité elle elle est divisée en elle se déroule en par exemple en quatre quatre sessions et pour chaque session en général pour le texte A et pour les grammaires c'est pour les deux premiers et puis le texte B et les exercices c'est pour les deux bon ! il me donne une progression/

R : oui

E : mais pas de détail comment on donne e:: les cours mais c'est ça c'est de la part des professeurs et de la part des des étudiants il me paraît que les étudiants qui apprennent le français comme se- seconde langue étrangère c'est c'est un peu comme XXX c'est OBLIGE ils sont obligés d'apprendre le français parce que c'est c'est le règlement de notre université\

R : oui=

E : =en fait il y a la plupart des étudiants qui ne | qui ne donnent pas une importance à cette langue=

R : =m::=

E : =qui n'apprend le français qu'en classe | c'est-à-dire après ils jettent le le livre et puis la prochaine fois quand vous leur posez des questions a:!! ça ça bloque toujours=

R : =m:: m::=

E : =parce que rarement il y a deux ou trois étudiants qui aiment vraiment le français qui (ASP) donnent quelques réponses sinon les les autres ils restent muets (ASP) donc e:: e:: dès dès le début e:: j'ai essayé de:: c'est plutôt une imitation parce que j'ai pas d'autres j'ai pas d'autres choix ! je vais réfléchir quand j'étais en première année/ comment mes profs me m'ont donné des cours/ comment ils se sont organisé le cours/=

R : =oui=

E : =et je les ai imités mais quelque fois ça ne marche pas parce que c'est un cours magistral=

R : =oui=

E : =quelques fois je veux leur faire écouter:: une chanson ou quelques documents e:: d'une d'une méthode français authentique=

R : =oui oui/=

E : =bon ça ça ne marche pas\ parce que e:: ils ne donnent pas les réponses ou quelquefois c'est le temps qui ne le permet pas/

R : =m::=

E : XXX sinon on ne peut pas passer l'examen à la fin du semestre
R : =m:: m:: m:: =
E : donc e:: je laisse tomber je suis obligée de suivre les les étapes toutes traditionnelles | c'est toujours MOI qui qui parle qui parle qui parle en classe je n'espère que les autres | il y a une réaction oui\ enfin action réaction
R : oui
E : je n'attends pas d'eux\ je ne l'attends pas d'eux et puis e:: c'est:: c'est quand je:: suis sur le point d'être diplômée je pense c'est on a déjà fait e:: l'appel à la formation pédagogique=
R : =oui=
E : =(ASP) e:: pourquoi je l'ai choisie c'est plutôt c'est le commencement de:: ma carrière=
R : =m:: m:: m:: =
E : donc e:: je ne sais pas vraiment e:: comment il s'organise parce que e:: le cours comme seconde langue étrangère ne me laisse pas une très bonne impression\
R : m::
E : c'est-à-dire je SAIS qu'il ne marche pas mais je sais pas comment | comment je peux le faire marcher !
R : oui
E : donc e:: c'est c'est c'est pourquoi j'ai choisi les les modules e:: mais e:: j'ai déjà e:: vu que ce sont les modules donnés par les français
R : m::
E : pour moi il me paraît encore plus e:: comment dire ? avoir plus d'autorité\
comment que... pour e:: on peut voir comment comment les français donnent donnent les cours e:: de français comme FLE aux étudiants étrangers ou comment ? c'est c'est pour savoir et puis il y a des des modules s'organisant autour d'un thème principal=
R : =ouais=
E : =donc e:: ça me permet de voir quel sujet m'intéresse mais pour NOUS tout le début TOUT nous paraît intéressant [(RIRE)
R : [(RIRE)
E : parce que je n'ai jamais je n'ai jamais reçu ce genre de formation m:: || donc e:: || sinon si je n'ai pas suivi cette formation donnée par le service je pense que je n'ai pas d'autres occasions de voir e:: comment la classe s'organise (ASP) le premier mois quand j'ai commencé à travailler nous nous avons pu suivre les cours d'un ancien professeur
R : m::
E : qui ont beaucoup d'expérience mais seulement une semaine deux semaines ça ne suffit pas | vous suivez vous suivez les cours vous allez noter mais c'est:: ce sont c'est-à-dire quelques scènes c'est-à-dire fragmentaires e:: ça ne vous donne pas une idée systématique je crois\
R : m:: m::
E : il y a des activités où la:: la progression seulement parce que pour chaque semaine on traite une leçon | ça peut vous donner une idée par exemple le lundi on fait quoi le le mercredi dans dans l'ensemble vous avez une idée de la progression mais pour les techniques e:: de donner le cours/ de l'enseignement je pense ce sont des on a une idée directe/ très concrète mais pas co- cré- e:: co- concrétisée\

c'est-à-dire pas une idée 'fin systématique

R : oui oui d'accord je comprends | et e:: comment ils faisaient e:: qu'est-ce que ça a apporté alors cette formation e:: par rapport à la profession par rapport à votre profession ?

E : e:: pour la formation e:: || je pense e:: d'abord les les sujets m'intéressent il s'agit de vocabulaire de grammaire de littérature ou de de de de vidéo quoi/ ça m'intéresse on:: on peut voir comment ils ils travaillent ça nous donne des idées=

R : =ouais=

E : =parce qu'il y a il y a de professeurs qui nous proposent des activités très:: comment dire ? très pratiques/ ou e:: un peu convenables pour e:: tous tous les niveaux quoi/

R : oui

E : c'est-à-dire je peux l'introduire directement dans ma classe

R : d'accord

E : mais le problème c'est que le manuel qu'on utilise à l'Alliance Française et ici c'est tout à fait différent

R : oui

E : c'est c'est presque d- deux genres donc e:: il FAUT apprendre | les:: oui ! toutes les activités | et puis après avoir e:: après être rentré à la maison il faut réfléchir LESQUELLES je peux prendre pour ma classe mais c'est pas pour tout c'est sûr\

R : m::

E : e:: | oui par exemple c'est pour le:: vocabulaire peut-être auparavant quand j'étais en première année comme étudiante mon mon professeur m'a expliqué toute une liste de vocabulaire

R : m::

E : MOI je l'ai imité quand j'ai donné des cours comme seconde langue étrangère=

R : =ouais=

E : =mais après la formation je me dis que ça n'a aucun sens de donner une liste parce que ça pas ça ressemble à un dictionnaire donc e:: j'ai plutôt oui je peux les introduire e:: e:: par sujet quotidien

R : oui

E : on parle un peu et puis on parle de plus en plus et on va l'é- l'écrire sur le tableau/ je peux l'introduire e:: avec une image/ avec une chanson/ il faut il faut trouver un support e:: adapté à votre sujet de cette leçon en général on a un sujet\

R : m::

E : donc ça me donne vraiment des idées et puis e:: les professeurs me proposent aussi e:: des sites des sites

R : a:: oui !

E : très utiles parce que auparavant je n'ai que trois quatre sites e:: faits par les chinois mais ce sont | comment dire ? c'est:: c'est pas grand chose il y a peut-être quelques chansons quelques films extraits de films à télécharger mais ça sert à quoi ? j'ai une chanson mais je ne sais pas comment la traiter

R : oui

E : ça ne sert à rien donc e:: il y a des:: des sites français pédagogiques/ il y a des fiches pédagogiques/ même on ne peut pas les:: l'utiliser directement en classe ça nous donne quand même une idée\

R : m::

E : je pense ce que les formations nous donnent le plus c'est ce sont des idées

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : et et vous avez dit là que vous y a des choses dans les formations qu'on peut ça donne des idées/ mais il y a des choses qu'on peut utiliser et d'autres qu'on ne peut pas utiliser parce que les manuels sont | de- deux genres différents

E : oui

R : e:: et quelles sont les | qu'est-ce que vous re- qu'est-ce qui est possible de faire qu'est-ce qui est possible de retenir de la formation POUR adapter à la classe chinoise ?

E : c'est...

R : quelles sont les activités e:: qui marchent ? et ce qui ce qui marche pas du tout

E : m:: je vais réfléchir si j'ai des des quelque chose e::

R : (RIRE)

E : e:: || vous voulez que je je donne quelques exemples très concrets ou je fais la:: l'énumération e:: telle telle activité ça marche bien telle telle activité ça marche pas...

R : e:: peut-être e:: quelques exemples

E : quelques exemples e:: a:: oui ! e:: par exemple on a déjà donné le cours sur enseigner l'oral en classe

R : oui

E : en fait e:: pour nous la première année on a seulement deux genres c'est le cours de grammaire et puis le cours audition

R : oui

E : d'audition/ le cours d'audition c'est:: plutôt des exercices mécaniques

R : m::

E : XXX les premières années ils n'arrivent pas à comprendre un tas de choses donc e:: on lui donne des exemples de transformation ou de XXX pour leur pratiquer quelques mots et expressions ou quelques points de grammaire (ASP) e:: mais c'est monotone c'est sûr ! donc e:: je leur e:: je leur e:: ajouter quelque fois des des vidéos

R : m::

E : des vidéos comment on le traite ? dès le début ou quelques chansons ou e:: donc e:: comment dire ? e:: DVD

R : oui oui oui

E : dans ce cas là auparavant je crois que | quand j'étais étudiante je pense cette partie là c'est seulement pour DETENDRE les étudiants

R : (RIRE)

E : parce qu'ils sont sont très fatigués

R : oui

E : il faut ent- il faut écouter une chanson regarder un extrait pour rire un peu mais en fait on croit | que non c'est c'est faux\ il faut pas écouter pour écouter il faut écouter pour apprendre

R : m:: m::

E : un chanson (ASP) donc e:: dans ce cas là je ne choi- je ne choisis plus la chanson n'importe n'importe quelle chanson

R : m.:

E : peut-être auparavant si c'est une chanson qui me qui me sens agréable une mélodie assez assez e:: for- formidable je veux je veux le proposer aux étudiants

R : m.:

E : mais maintenant je vais voir par exemple les paroles e:: je vais voir e:: le chanteur aussi (pour donner) quelques connaissances culturelles

R : oui

E : c'est-à-dire je veux j- 'fin je vais traiter e:: | plus en détail ce cette chanson je le considère comme un support pédagogique mais pas plus un outil | de de plaisir (RIRE) de de détente

R : m.:

E : ça c'est pour la partie e:: | le cours de d'au- d'audition et puis pour le cours e:: de grammaire en fait on a pas le cours oral spécial pour nous donc il faut FAIRE parler les étudiants en classe

R : oui

E : donc il faut lancer un sujet qui:: qui les attire/

R : oui

E : ou e:: quelque chose qu'ils arrivent à bien exprimer e:: par exemple dans le module e:: | de l'enseignement de l'oral je pense\ a:: là il s'agit e:: par exemple:: le jeu de rôles

R : oui

E : si on fait le jeu de rôles auparavant comme d'habitude on:: on leur donne le sujet par exemple aujourd'hui je leur donne le sujet c'est sur e:: aller voir un médecin

R : oui

E : et puis c'est le lendemain on va voir ensemble c'est-à-dire on laisse les étudiants préparer à la maison | et puis ils revient nous montrer nous jouer nous jouer la scène et | pour les professeurs français je crois qu'ils e:: ils préfèrent voir la réaction spontanée des étudiants donc ils ne veulent pas que les étudiants discutent ensemble en CHINOIS a:: tu dis cette phrase ET MOI JE DIS ÇA ET MOI JE DIS ÇA et puis le jour on va jouer ! jouer pour jouer ! et j'ai j'ai essayé une fois je ne leur laisse pas le temps de préparer je leur donne le sujet tout direct mais je pense ils ont (des difficultés à l'accepter)

R : oui pourquoi ? est-ce que c'est...est-ce que les étudiants chinois ils ont besoin de préparer ?

E : oui/ pour quelques étudiants ils e:: quand ils ne réfléchissent pas bien ou quand ils n'ont ils n'ont pas tout bien préparé ils n'osent pas ouvrir la bouche\

R : oui

E : ils restent toujours muets là e:: a::! ils n'osent pas dire pour e:: les autres | comme c'est c'est une réaction spontanée ils n'ont pas assez de temps à réfléchir

R : oui

E : s'ils n'ont pas comment dire ? une connaissance de base assez ferme il dit n'importe quoi ! c'est-à-dire oui ! il peut dire quelque chose mais plein de fautes OU il il sait que je dois parler

je dois parler mais quoi ?! donc il dit n'importe quoi ! [(RIRE)

R :

[(RIRE)

E : ça ça m'donne une impression de de désordre
R : désordre oui oui oui
E : donc je me réfléchis si s'il faut bien les laisser | parler su- sur place ou bien les laisser préparer à la maison (ASP) on dit re- il faut je pense pour moi il faut les alterner je pense\
R : alterner
E : parce que oui ! on dit quand vous fixez un objectif ça dépend de ce que vous attend de vos étudiants ou ce que la société attend après leurs études
R : a::
E : je pense...
R : et qu'est-ce qu'elle attend la société e:: ?
E : oui par exemple à l'A- à l'Alliance Française si les étudiants à l'Alliance Française je pense la plupart d'eux veut aller en France pour continuer leurs études
R : oui oui
E : certainement pas le français peut-être la cuisine e:: l'économie ou le le marché ou quoi c'est-à-dire d'autres spécialités avec la langue française
R : oui
E : donc dans ce cas là quand ils arrivent en France le français pour eux c'est un c'est un outil pour se débrouiller dans la vie quotidienne !
R : oui oui
E : pour suivre le cours des des professeurs/ mais pour les étudiants chinois après quatre ans d'études il y a beaucoup d'entre eux travaillent dans une entreprise comme e:: traducteur ou secrétaire même ils ne vont jamais | en France mais ils doit travailler en français:: parler en français/ donc e:: dans ce cas là | e:: le but c'est pas seulement pour la communication
R : m::
E : surtout pour les traducteurs dans:: dans les Ministères
R : oui
E : pour e:: auprès des perso- grands personnages auprès des des des hommes politiques je crois\
dans ce cas là il y a | comment dire ? un un un certain niveau un certain niveau de langue/ un certain niveau de connaissances qu'il attend/ si vous parlez une phrase 'fin vous dites une phrase plein de fautes mais ça se comprend pour l'achat au marché ça va
R : oui
E : mais pour un entretien entre les directeurs ça ne va pas\
donc pour les étudiants chinois qui apprennent le français comme spécialité e:: ça se comprend ça ne suffit pas il faut faire e:: moins de fautes je pense\
R : m::
E : pas de fautes c'est pas possible même pour nous mais moins de fautes
R : m::
E : et:: donc e:: || je pense que pour les étudiants à l'Alliance Française peut-être se faire comprendre ça suffit c'est le but c'est le l'objectif donc les professeurs les encouragent à parler parler
R : oui
E : tu ne si tu ne parles pas tu ne feras e:: tu ne feras comprendre pas mais si tu parles tu as la possibilité quand même/ mais pour les étudiants chinois non

seulement se faire comprendre mais aussi un certain niveau niveau de langue\ donc e:: dans ce cas là quand il joue la scène il fait comprendre la classe ça ne ça ne suffit pas\ s'il n'a pas bien utilisé les points de grammaire qu'on a déjà appris | je:: je les corrige

R : m::

E : donc e:: || c'est pourquoi il faut il faut intégrer les les activités à l'Alliance dans notre cours

R : m::

E : c'est pas absolument les mêmes (objectifs) dans la classe

R : tout à fait oui mais oui ! donc en fait c'est c'est différent e:: la la la différence e:: ce qu'on attend d'un étudiant e:: à l'Alliance Française par exemple et ce qu'on attend d'un étudiant à l'université | vous avez dit ce n'est pas la même chose e:: parce que certains vont en France ou au Canada je ne sais pas=

E : =oui=

R : =et d'autres e:: les étudiants qui étudient dans les départements ils sont plutôt destinés à travailler en Chine=

E : =oui=

R : =comme interprète ou comme traducteur

E : =oui=

R : =donc ils ont besoin d'un niveau de langue e:: assez élevé\ (ASP) et est-ce que (RRR) cette différence de de de comment dire ? de débouchés en fait e:: implique des:: des enseignements différents ? | des façons de faire différentes ? | d'après vous ?

E : m:: || oui je crois

R : quelle est la spécificité de...parce que on a parlé de du cours à l'Alliance Française (ASP) mais quelle est la spécificité alors de de l'enseignement à l'université ?

E : e:: par rapport à l'enseignement à l'Alliance Française ?

R : oui ou...oui oui oui oui/

E : m:: je pense que pour les quatre par exemple si on on le considère sur le plan des des quatre compétences

R : oui

E : e:: pour moi | mais le problème c'est que j'ai pas suivi le le cours à l'Alliance Française j'imagine | je pense pour les étudiants les quatre compétence les plus importantes peut-être c'est la:: la:: la compréhension orale et puis l'expression orale je pense l'oral donne::: sur e:: l'écrit\

R : à l'Alliance ?

E : oui

R : oui

E : mais mais à l'université | c'est ce qu'on c'est ce qu'on est en train de de renforcer et aussi à l'écrit | il y a quelques étudiants qui se débrouillent bien ! ils parlent ! ils parlent ! mais quand ils écrit ! plein de fautes

R : m::

E : donc e:: pour nous quand même il faut c'est une université chinoise

R : oui

E : il faut donner les examens chaque semestre/ il faut écrire un un mémoire à la fin des études/ il faut donner des notes donc dans ce cas là on fait on fait appel des

examens écrits en général

R : oui oui

E : oral e:: oui ! mais une petite partie je crois\ la plupart du temps on est on par exemple on fait la traduction à l'écrit chaque semaine

R : oui

E : mais l'oral l'examen d'oral mais une une fois par semestre

R : m::

E : mais écrit c'est chaque chaque semaine on a un examen écrit\ donc e:: on accorde plus d'importance à l'écrit je pense\

R : m::

E : e:: || et d'autres je crois || on on préfère plutôt le français standard à l'université

R : a:: oui !

E : oui quelque fois e:: le sujet e:: le verbe e:: l'objet e:: ou quoi l'attribut 'fin chaque élément on les distingue clairement

R : oui

E : et c'est pour faire comprendre quand vous organisez une phrase il faut réfléchir si chaque on fait l'accord si chaque partie à sa place c'est ça/

R : oui en fait le français standard c'est aussi pour vous le français correct ?

E : oui ! correct !

R : e:: selon une grammaire:::

E : selon les règlements grammaire

R : un grammaire relativement e:: stricte une grammaire une grammaire de l'écrit ?

E : oui mais à l'Alliance peut-être les professeurs français (peuvent) actualiser la langue à tout moment

R : oui

E : il y a de différents niveaux | surtout peut-être à l'oral ! si on préfère l'oral à l'écrit peut-être il y a des expressions des argots ou quoi ça ça ça ça ça donne rare à l'université

R : m::

E : peut-être c'est à cause des étudiants la plupart des étu- a:: pardon ! les étudiants la plupart des professeurs à l'université chinoise ils ne sont pas des natifs

R : oui

E : donc e:: il peut aller en France mais pas chaque année donc e:: l'actualisation des connaissances de la langue ça cause aussi un problème pour les professeurs\

R : a:: oui

E : donc e:: le français standard ça reste immobile je crois

R : ouais

E : ça va ça va c'est plus facile à organiser le cours

R : oui

E : et puis si vous rencontrez quelques e:: quelques e:: comment dire ? des des mots et expressions à la mode vous pouvez les donner ! mais c'est c'est pas systématiquement de temps en temps ou ça dépend de la compétence du professeur

R : a:: oui d'accord et en parlant de compétence du professeur

E : oui !

R : e:: selon vous un professeur de français

E : oui

R : dans sa classe comment doit-il se comporter ? comment doit-il::: oui ! quels sont ses comportements | pédagogiques mais aussi ses comportements en tant que personne dans la classe...

E : dans la classe e:: je pense que à l'université chinoise les relations entre le professeur et les étudiants ne se limitent pas à la classe

R : oui

E : c'est-à-dire on a quand même des des contacts après après la classe donc e:: en classe je pense pour un professeur le plus important c'est::: c'est votre compétence de spécialité | ça c'est le plus important e::: parce que c'est c'est vous qui qui forme les étudiants surtout pour les débutants | c'est c'est très important pour le premier étape

R : oui

E : donc e:: si vous leur faire croire que::: le français est intéressant et et comment dire ? et utile/ et je peux apprendre bien cette langue c'est-à-dire si vous leur donner des des convictions dès le début peut-être ils ont plus de motivation/ plus de courage/ de continuer

R : m::

E : et::: comme ils n'ont pas beaucoup d'occasions de contacter les étrangers

R : oui

E : il faut que le professeur (ASP) expliquer clairement les grammaires e::: avoir une::: compétence comment dire ? c'est-à-dire à la hauteur/ à la hauteur d'un d'un d'un professeur | sinon je pense pour les étudiants a::: le professeur ! c'est comme ça pour nous bon je n'attends=

R : =oui=

E : =je n'attends pas mieux

E : le le professeur c'est le modèle c'est comme ça donc e::

R : c'est le modèle ?

E : oui c'est c'est c'est le modèle et puis e::: MOI je pense que c'est parce que je je viens de de commencer mon métier (parce que) le visage leur montre que je suis pas âgée

R : oui

E : donc je pense que pour les étudiants ils e::: ils e::: comment dire devant moi ils restent assez calmes\ c'est pas pour la personne âgée donc il faut il faut voir comme ça il reste toujours une distance | pour moi les étudiants m::: | ils ils me dit | comment dire ? e::: on ne peut pas dire ils dit n'importe quoi mais::: mais quand même ils::: ils n'ont pas peur ! ils n'ont n'a pas e::: un sentiment de distance entre nous je crois\

R : m::

E : s'il y a des problèmes peut-être ils peut me dire directement\

R : et les les relations entre enseignants et étudiants elles elles se font y a aussi des relations en dehors de la classe ?

E : oui oui e::: par exemple e::: si vous 'fin c'est c'est le règlement dans l'université chinoise

R : oui

E : chaque classe pour les étudiants ils sont ils ont dix-sept dix-huit ans

R : oui

E : et aussi enfant unique donc e:: c'est la première fois peut-être qu'ils quittent la famille ils n'ont:: bon pour eux il y a quelquefois peut-être des problèmes d'adaptation à la vie e:: indépendante=

R : =m:: m::=

E : =loin de sa famille=

R : =oui=

E : =e:: la vie à l'école secondaire et à l'université c'est différent/ on peut dire c'est une tournure c'est quoi ?

R : oui un...une transition ?

E : a:: oui une transition donc il y a certainement des des changements non seulement d'habitude de la vie quotidienne

R : oui oui

E : e:: s'ils rencontrent des problèmes ils e:: les les parents ils sont ils sont loin donc e:: ils e:: ils ne peuvent rien seulement pour e:: e:: il ne peut que recourir à leur professeur et notre règlement d'après notre règlement e:: chaque classe on a deux deux professeurs qui s'en occupent il y a certainement un professeur qui s'occupe comment dire ? qui prend la responsabilité de cette classe

R : oui

E : c'est le banzhuren je ne sais pas si=

R : =oui !=

E : =vous le connaissez ?

E : là si les étudiants rencontrent des rencontrer des problèmes sur les études ça c'est sûr vous doit expliquer comment ça marche/ c'est pas après la classe

R : oui

E : donc non je ne vous écoute pas non c'est pas possible ! e:: ça c'est sûr il y a des des problèmes sur e:: la vie quotidienne oui/ pour XXX ou il y a des étudiants a ::! je ne travaille pas bien/ pourtant j'ai fait beaucoup d'efforts mais pourquoi je reste toujours au au derrière de la classe/=

R : =m::=

E : =dans ce cas là il faut leur e:: consoler e::

R : (RIRE)

E : c'est plusieurs rôles à:: à jouer je pense=

R : =plusieurs rôles est-ce que le professeur il a un peu un rôle de de substitut des de la famille ?

E : substi- ?

R : c'est-à-dire est-ce que comme vous disiez qu'il y a un passage important entre le le secondaire et le l'université (ASP) e:: et donc l'étudiant est loin de sa famille/ est-ce que le l'enseignant joue un peu le rôle des parents ?

E : je crois c'est c'est le cas très rare mais il arrive je pense il il peut arriver

R : a:: d'accord

E : la plupart des étudiants ils se débrouillent bien/

R : oui oui oui oui

E : mais peut-être ! il y a un ou deux étudiants [(RIRE)

R : [(RIRE) c'est rien...

E : qui qui a ces ces problèmes je me souviens que j'ai j'ai un ami qui m'a dit qui elle travaille aussi à l'université | e:: peut-être il y a un étudiant qui e:: qui ne

s'entend pas bien avec ses co-locataires de la même chambre\
R : a:: oui
E : il trouve a:: pourquoi ils n'aiment pas me parler ? pourquoi ils n'aiment pas m'écouter ? pourquoi je ne m'entends bien avec les autres ? dans ce cas là | il va peut être e:: raconter au professeur qu'est-ce qu'il y a ou qu'est-ce que je je peux faire
R : m::
E : je pense le rôle des des des le rôle des parents entre parenthèses=
R : =oui=
E : =c'est plutôt m:: au niveau sentimental c'est pas:: c'est pas la vie quotidienne ils se lavent/ ils s'habillent/
R : oui ! c'est ça oui oui ! mais donc le professeur c'est plutôt quelqu'un sur qui on peut TOUJOURS compter en fait ?
E : je pense
R : c'est ça ? au niveau des études comme vous disiez s'ils ont un problème dans les études on va voir le professeur mais s'ils ont un problème dans la vie quotidienne le professeur il est là aussi pour écouter
E : oui je crois chaque:: chaque département on a aussi un fudayuan
R : a:: fudayuan ça je sais pas ce que ça veut dire
E : fudayuan c'est-à-dire c'est un poste:: il ne donne jamais le cours de spécialité=
R : =oui=
E : =il s'occupe plutôt des:: des activités des des travaux des étudiants | c'est-à-dire par exemple si les étudiants veulent organiser une activité
R : oui
E : si les étudiants veulent rédiger par exemple un un journal/=
R : =m:: m::=
E : =il faut | c'est-à-dire à la fin il faut faire voir...
R : à ce monsieur cette personne
E : oui oui c'est-à-dire e:: e:: quelques fois si e:: votre classe e:: pourquoi il y a toujours quelqu'un qui est toujours en retard/ qui e:: par exemple ou qui a fait qui a triché dans l'examen ce sont des problèmes on dit ce sont des des problèmes morales ou quoi ça ?
R : oui oui
E : et dans ce cas là oui ! e:: le professeur il va peut-être bavarder avec les étudiants aussi mais comme il y a un poste responsable de tous ce genre de problèmes
R : a:: d'accord
E : fudayuan il va s'occuper aussi de cela
R : d'accord je demanderai la traduction à à quelqu'un parce que je...la traduction exacte je vois pas enfin je vois ce qu'il fait je comprends tout à fait mais...
E : mais le poste comme ça en France ça n'existe pas ?
R : je ne pense pas non ! en fait on a des conseillers pédagogiques par exemple des...
E : oui a::!
R : c'est des conseillers comment on appelle ça encore ? conseillers d'orientat-
non
E : mais ce poste s'occupe aussi des débouchés des étudiants | c'est-à-dire...

R : a:: ben oui alors ça:: d'accord d'accord on a des gens comme ça qui s'occupent un peu des dans les écoles des problèmes des étudiants enfin s'il y a un problème on va le voir cette personne là e:: il peut conseiller les étudiants aussi pour les études

E : je pense que théoriquement théo- théoriquement le professeur NE s'occupe QUE des études

R : oui

E : mais en réalité c'est pas possible après après la classe j'éteins mon portable e:: je décroche e:: mon télé- mon téléphone pour e:: ne vous écoutez pas c'est pas possible/

R : m::

E : c'est théoriquement théoriquement c'est le professeur qui s'occupe des des spécialités des études oui c'est ce cette personne là qui s'occupe de la vie quotidienne des activités des étudiants=

R : =d'accord=

E : =mais en fait ça ne peut pas séparer

R : d'accord\ d'accord\ et parce que les étudiants ils ont toujours vos numéros de téléphone ?

E : oui je je leur laisse

R : y en a y a beaucoup d'enseignants qui font ça en fait je crois

E : en France peut-être non

R : non pas trop

E : oui y a hier on a demandé l'email de de C.³⁴⁸

R : oui

E : et puis on dit ça se fait en France ? elle a dit c'est c'est c'est rare un professeur qui laisse son email et puis il faut si vous avez des problèmes il faut attraper le professeur avant qu'il sorte

R : c'est ça/

E : en Chine c'est c'est c'est un peu différent\

R : oui oui

E : je crois

R : bon ben c'est:: c'est très bien et les étudiants eux e:: qu'est-ce que vous attendez des étudiants ? dans dans la classe de français quelles sont:: vos attentes par rapport à leurs e:: leurs attitudes en classe ?

E : e:: la première chose j'attends qu'ils réagissent sinon je ne peux pas continuer

R : oui

E : sinon c'est toujours moi qui fais le monologue je crois [(RIRE)]

R : [(RIRE) c'est ça!

E : parce que e:: on les on les encourage à à parler mais quelques fois oui c'est vrai peut-être auparavant quand je pose une question personne n'y répond je crois que a:!! pourquoi ces ces paresseux ne répondent jamais ! (ASP) mais:: après les formations ça me donne une idée aussi quelques fois quand ils ne répondent pas c'est peut-être la question qui n'est pas convenable | peut-être c'est assez difficile ou c'est vraiment ils n'ont ils n'ont pas la capacité d'y d'y répondre\ dans ce cas là c'est PAS qu'ils ne veulent PAS

³⁴⁸ Une formatrice.

R : oui

E : mais c'est qu'ils ne peuvent pas\

R : oui

E : et donc dans ce cas là il faut MOI qui:: qui fait l'ajustement le ou quoi ? c'est moi qui va changer la façon de poser ou le le niveau de difficulté c'est ça me donne aussi une idée de traiter quand on a un blocage un problème de réfléchir

R : oui

E : mais pas seulement pas seulement||mettre l'accent sur XXX quelques fois c'est le professeur qui est responsable\ e:: j'attends première chose c'est qu'ils réagissent ainsi je peut voir s'ils comprend s'ils comprennent ou pas/ s'ils peut peuvent me suivre ou pas\ et puis e:: deu- deuxièmement comme nous avons dit que e:: le niveau de de langue e:: la compétence ce qu'on attend d'eux c'est un peu différent de::=

R : =ouais=

E : =que que les étudiants pour les les XXX les autres spécialités (ASP) donc e:: il faut parler tout d'abord correctement et puis vous pouvez |avoir votre idée individuelle\ origi- originale parce que maintenant dans ma classe il y a des étudiants surtout un ou deux garçons qui veut montrer que tellement je suis particulier ! donc e:: quelque fois quand tu tu lui demandes de faire une phrase |même on a déjà on vient déjà d'apprendre cette expression qui veut qui peut l'exprimer correctement=

R : =ouais=

E : =mais il ne il ne veut pas le dire\

R : m::

E : parce que il croit que tout le monde le dit comme ça !=

R : =a::=

E : =c'est facile ! ça n'a aucun sens ! je vais trouver trouver un autre moyen de me débrouiller dans ce cas là la plupart des cas sinon il fait des fautes

R : oui

E : il se débrouille parce que c'est pour les débutants

R : oui

E : sinon il fait une phrase tout à fait chinoise [(RIRE)

R : [(RIRE)

E : il réfléchit comme ça et puis il le le le traduit mot à mot (ASP) bon dans ce cas là c'est c'est un peu déli- délicat pour moi je je l'ai déjà dit plusieurs fois il faut tout d'abord respecter ce que vous avez déjà appris parce que les débutants c'est pas pour montrer | que votre capacité personnelle mais tout d'abord la BASE il faut il faut dire correctement=

R : =oui=

E : =et puis deuxième année troisième année après après cette base ferme après votre lecture après la classe peut-être ça vous les idées viennent petit à petit peut-être vous pouvez dire plus de choses mais pas pour le moment

R : m::

E : donc e:: ça c'est aussi le français standard le grammaire (standard)

R : oui

E : oui c'est ce que j'attends\

R : en première année ?

E : oui ce que j'attends d'eux oui ! si s'il peut bien maîtriser la grammaire | certainement s'ils ont une compétence forte de communication c'est-à-dire capacité communicative

R : oui

E : tant mieux ! tant mieux ! parce que on apprend pour e:: comment dire ? pour avoir des des échanges avec les autres on apprend le français pas pour e:: rester à la maison travailler tout seul

R : oui

E : faut toujours rester en contact avec les autres (ASP) donc e:: l'objectif de communication je le e:: je je l'attends aussi d'eux donc c'est pourquoi quelque fois je leur dis e:: quand on fait l'examen a::! il dit a::! pardon monsieur ça c'est ça on a pas encore appris ! oui quelques mots peut-être vous n'avez pas encore appris mais certainement vous avez déjà appris une autre façon de de le exprimer aussi

R : oui oui oui

E : de l'exprimer aussi\ c'est pas la seule | façon d'exprimer donc e:: vous pouvez vous débrouiller j'encourage

R : d'accord

E : parce que je vois quand dès (le début) même au premier semestre quand on fait un petit dialogue entre les deux là c'est le début on dit a:: a:: comment vous vous appelez ?=

R : =oui=

E : =vous avez quel âge ? vous êtes de quel pays dans ce cas là (ASP) et e:: l'autre ce jour là j'ai fait plusieurs petites cartes comme le carte d'identité ils tirent au sort donc e:: ils ne savent pas qui est vo- votre parte- votre partenaire c'est qui

R : oui

E : donc il faut voir la réaction la réaction

R : d'accord

E : à ce moment là je n'ai pas même mentionné le:: comment dire ? je n'ai pas j'ai demandé de se débrouiller mais il y a des des étudiants qui savent se débrouiller par exemple (ASP) e:: il y a un étudiant qui est assez compétent un autre un peu faible=

R : =oui=

E : =peut-être\

R : oui oui

E : donc e:: pas au même niveau donc e:: quand le le meilleur 'fin la meilleure étudiante parle il n'arrive pas à le comprendre donc e:: le dialogue est est bloqué dans ce cas là ce cet étudiant il va essayer a:: moi je suis chinoise et toi ? peut-être e :: on dit quel âge avez-vous ? il ne répond pas\ MOI J'AI VINGT ANS ET TOI ? donc ils vont essayer de de l'introduire quand même je pense donc ce jour-là je je les encourage beaucoup\ parce que il faut surtout face à face vous pouvez faire appel à votre geste ou à d'autres expressions

R : oui

E : pour une même question on a trois formes | si cette forme ne marche pas une autre vous pouvez essayer

R : oui

E : donc il ne faut pas toujours insister vous avez quel âge ? vous avez quel âge ? vous avez quel âge ? non ! quel âge avez-vous ? et moi j'ai...et toi ? comme ça ça va mieux je pense\
R : oui ils peuvent s'entraider en fait
E : oui je pense
R : reformuler ça les aide à... ils s'entraident
E : oui c'est ça\ c'est ce que j'attends des des étudiants\
R : et y a quelque chose d'intéressant vous avez dit c'est quand y e:: parfois je pose une question mais ils répondent pas et donc e:: je me remets en question e:: le professeur doit se remettre en question
E : oui
R : pour peut-être reformuler sa question e:: autrement d'une manière plus appropriée
E : oui
R : et e:: il faut aborder le problème sur tous ses côtés
E : oui oui
R : et cette réflexion elle vient à quel moment ? elle vient e:: dans la classe ou ou elle vient après la classe quand il y a un problème par exemple
E : m::: c'est plutôt je crois c'est après la classe
R : après la classe ?
E : oui après la classe donc e:: la la prochaine fois si j'ai j'ai le même cas je sais comment je vais faire\
R : et dans la classe quand y a un problème comme ça vous vous en rendez compte | et est-ce que vous arrivez à à réagir tout de suite ? ou alors il vous faut réfléchir après la classe ?
E : la première fois non mais les secondes oui je crois parce que c'est plutôt quand j'ai rencontré ce problème plutôt quand j'étais étudiant chercheur=
R : =oui=
E : =dans le domaine pour comme seconde langue étrangère
R : d'accord
E : et puis c'est c'est la formation pendant la formation à ce moment là j'ai pas je n'ai pas commencé à donner des cours
R : dans le département
E : oui donc e:: c'est c'est c'est-à-dire e:: avant le commencement de de mon métier j'ai je me suis déjà aperçu de de ce de ce problème
R : d'accord
E : donc e:: bon pour le moment || si j'ai ce genre de problème\ je vais essayer de changer changer un peu
R : d'accord d'accord très bien bon ben c'est bien tout ça
E : oui l'autre jour on a fait un texte facile d'après moi là il y a des | parce que dans ce te- j'ai choisi ce texte peut-être c'est (ASP) il y a plein de verbes au imparfait
R : a::!
E : à l'imparfait mais cette leçon on on vient d'apprendre l'imparfait
R : a:: oui
E : donc e:: c'est pourquoi j'ai je choisis ce texte
R : oui

E : et puis e:: je leur::: je leur ai distribué ce texte j'ai dit e:: vous lisez pendant dix minutes et puis on:: je vous pro- je vous prépare dix questions générales c'est pour voir la compréhension générale et puis j'ai préparé e:: le résumé c'est-à-dire je vais leur demander de faire un résumé

R : m::

E : e:: après dix minutes je leur pose des questions je je vois que MEME pour les questions générales c'est-à-dire des questions assez ciblées ils e:: ne sont pas arrivés à y répondre\ (ASP)

je pense oui pourquoi pourquoi comme ça ? mais ce que je compte continuer c'est le résumé mais pour les questions générales ils n'arrivent pas à répondre comment le résumé ? donc e:: je laisse tomber le le résumé...

R : oui

E : et puis e:: je pense qu'est-ce qu'il y a ? j'ai posé des questions même pour les LES meilleurs étudiants de ma classe ils ne ne parlent pas beaucoup\ je crois peut-être pour c'est encore difficile e:: donc e:: à ce moment là mais c'est un texte facile donc e:: c'est il faut pas les expliquer en détail mais je me | je me suis rendue compte que peut-être c'est pas possible sinon pourquoi ils:: restent toujours muets ? (ASP) et puis e:: je vais encore comment dire ? détailler les les questions peut-être à quelle page telle phrase qu'est-ce que ça veut dire\ (ASP) ou qui avec qui c'est c'est plutôt en détail

R : d'accord

E : oui ça va terminer ce cours et après le cours je demande à mes étudiants est-ce que vous trouvez que ce texte est difficile ? ils disent OUI c'est très difficile ! peut-être je ne fais attention qu'à qu'aux temps | le temps

R : l'objectif c'était le temps peut-être et puis vous êtes restée focalisée sur le temps

E : oui mais le problème c'est que le temps peut-être s'adapte e:: | aux grammaires de cette leçon qu'on vient d'apprendre

R : oui oui

E : il y a aussi trop de mots nouveaux ou il y aussi des expressions ils n'arrivent pas à bien comprendre

R : oui

E : et un texte un peu un peu long c'est ça c'est le problème c'est MOI qui n'a pas pris en considération les les autres éléments

R : a:: oui il faut penser à tout ça

E : oui oui ! donc e:: en classe ce que ce que je dois 'fin parce que j'ai déjà choisi ce texte/ j'ai pas d'autres choix !

R : oui !

E : il faut il faut mener à la fin

R : oui (RIRE)

E : mais j'ai laissé j'ai laissé tomber une partie que j'ai prévue comme c'est très difficile mais la prochaine fois peut-être je vais réfléchir a:: le vocabulaire/ le temps/ s'il y a des mots des expressions figées ou s'il y a trop de trop de rôles/ à à faire comme ça c'est-à-dire je réfléchis plus\

R : d'accord d'accord

E : toujours on accumule petit à petit des expériences

R : oui ! on tâtonne quand on enseigne petit à petit on y arrive

E : souvent on tâtonne

R : oui

E : oui c'est ça\

R : bon c'est c'est très intéressant tout ce vraiment très e:: une réflexion qui e:: est intéressante je pense

E : comme on va travailler comme professeur peut-être pour trente ans=

R : =oui=

E : =même plus/ donc e:: tout les dès le début trois ans/ quatre ans/ c'est un temps comment dire ? c'est une période e:: assez dure e:: de mutation je crois il faut il faut se règle comment dire e::? XXX

R : oui oui oui

E : et pour chaque promotion les étudiants peut-être sont aussi différents vous devez faire des ajustements\

R : oui mais c'est une période de mu- une période de mutation par rapport à quoi ? par rapport à...

E : à le le le reste\ par exemple les e:: oui c'est sûr ! il faut e:: m:: m:: comment dire ? renouveler ou actualiser les connaissances sur le cours à tout moment c'est-à-dire il faut pas répéter c'est-à-dire j'ai préparé le cours un fois et puis pour les trente ans suivants toujours e:: (RIRE) la même chose non non c'est pas possible !

R : non

E : mais il y a quand même e:: un programme principal je pense ça ça se ça ça se c'est immobile

R : oui

E : et puis il y a des des petites activités des jeux ou des connaissances actuelles on peut l'introduire on peut ajouter

R : m:: m:: m::

E : mais pour e:: ce programme principal même on a des anciens professeurs qui nous donnent peut-être ses fiches pédagogiques

R : oui

E : mais c'est pas suffisant vous ne pouvez pas l'utiliser | comment dire ? directement oui ! vous pouvez jeter un coup d'œil s'il y a des activités intéressantes ou s'il y a des explications d'une façon plus claire vous pouvez | vous pouvez en profiter mais quand même il faut vous écrire mot mot à mot ce que vous pensez comment vous organisez cette classe | après un deux trois ans vous avez peut-être une idée principale et puis e:: chaque e:: à chaque émot-chaque e:: promotion d'étudiants il faut voir leurs caractères/ leurs e:: points faibles/ leurs e:: (attentes)

R : oui/ ils changent beaucoup les étudiants d'une promotion à l'autre ?

E : e:: pour nous par exemple maintenant je donne e:: des cours aux étudiants en première année

R : oui

E : l'année prochaine peut-être je reste ! les étudiants vont en deuxième année mais moi je reste je vais accueillir une autre promotion ça va durer au moins...je pense quelques quelques ans=

R : =oui=

E : =donc e:: ça veut dire il y a quelque chose que je dois rester en première année mais chaque année en face des étudiants c'est différent

R : oui
E : donc e :: il faut comment dire ? faire des des des changements correspondant je crois
R : qui correspondent à quoi ?
E : à les étudiants
R : aux étudiants à leur à leur caractère à leur...
E : leur caractère leur niveau de...oui les niveaux sont différents quelque fois des des compétences différentes
R : m:: m::
E : je me souviens que j'ai j'ai j'ai même fait un stage à X³⁴⁹ là c'est l'école e::
R : X
E : X
R : oui oui
E : oui ! pendant un semestre là on a avant de commencer notre carrière notre travail e:: je | le responsable pédagogique madame [L.
R : [L.
E : oui vous la connaissez ?
R : L. O. oui je la connais
E : a:: oui ! madame O. c'est sûr elle nous a fait beaucoup d'examens ou beaucoup de jeux comme e:: ce genre là=
R : =oui=
E : =c'est pour montrer tout d'abord il faut savoir e:: vous vous-même vous appartenez à quel genre par exemple quel genre d'apprentissage
R : a::! oui oui oui oui !
E : c'est intéressant
R : c'est intéressant
E : oui c'est vrai ! chacun est particulier\ donc il y a des étudiants qui aiment plutôt lire le livre tout seul ça va plus effectif\ e:: comment dire ? efficace !
R : efficace
E : il y a des étudiants oui quand je lis je lis j'oublie je lis j'oublie je préfère de rester là j'écoute le professeur qui m'explique l'un après l'autre ça va rester longtemps dans | mon cerveau je pense\
R : oui
E : oui c'est c'est vrai ça | ça dépend donc e:: on dit c'est pourquoi en classe il faut varier l'activité il faut pas toujours c'est c'est vous qui dites donc peut-être il y a une partie des étudiants qui aiment beaucoup mais il y a peut-être une autre partie qui qui est ennuyeux
R : oui parce qu'il y a des étudiants qui sont plus visuels=
E : =oui c'est ça !=
R : =d'autres qui sont plus auditifs
E : oui oui ! c'est ça !
R : enfin ça ça dépend des des manières d'apprendre et c'est important comme vous dites de changer e:: les types d'activités pour que ça convienne à un peu à tout le monde
E : oui c'est ça ! c'est pas possible pour chacun il y a une méthode mais comme

³⁴⁹ Nom de l'école donné en chinois.

c'est une classe on ne peut on ne peut que faire XXX

R : d'accord oui je suis d'accord | bon on va peut-être s'arrêter là ?

E : oui

R : merci beaucoup pour cet entretien

REFERENCE DE L'ENTRETIEN Thomas – U8 – B – 270607
Fiche signalétique
<p>Lieu : Centre de formation</p> <p>Durée totale de l'entretien : 46 min. 10 sec. durée carte associative : 6 min. 05 sec. durée récit de vie : 8 min. 15 sec. durée entretien semi-directif : 23 min. 10 sec. clôture de l'entretien : 8 min. 40 sec.</p> <p>Tranche d'âge de l'enseignante : 20-35 ans Années d'expérience : 7 ans</p>

RECIT DE VIE

R : d'abord j'aimerais que tu me racontes e:: pourquoi tu es devenu professeur de français et COMMENT se sont passés les débuts et puis ensuite que tu m'racontes pourquoi tu as voulu faire la formation et qu'est-ce que ça a appor [té au métier

E : [a:: oui/ je note
(RIRE)

R : alors [d'abord

E : [d'abord...

R : pourquoi tu es devenu professeur de français et puis tes débuts

E : a:: oui ok m:: || alors à l'université e:: j'ai appris le français pendant:: en fait pendant sept ans=

R : =m::

E : e:: tout d'abord e:: étudiant et après e:: ch- e:: chercheur aspirant=

R : =m::=

E : =e:: quatre ans plus sept ans alors d'études de français et après je me suis demandé e:: comment je vais faire e:: pour comme métier=

R : =m::=

E : =e:: il y a eu une occasion de:: rester:: à l'école où j'ai fait mes études universitaires alors je suis resté e:: comme professeur/ parce que e:: personnellement j- j'aime ce métier je j'avais aspiré à faire e:: le le e:: le professeur:: mais pas à l'université à lycée au lycée mais maintenant je si je peux si je peux faire alors si je peux être professeur à l'université pourquoi pas/ alors c'est c'est plus intéressant ce serait plus intéressant et plus e:: plus honorable on peut dire alors j'ai choisi de rester à notre école e:: comme professeur de français dans le département de français=

R : =d'accord=

E : =alors non d'abord dans l'institut des langues étrangères et après on a créé e:: le département de français | c'est c'est c'est ça et:: | m:: de plus je n'ai- je n'aimais pas beaucoup les autres métiers en fait je je ne savais pas ce que:: e:: je voulais faire:: je je ne savais pas quel métier d'AUTRE que je voulais faire=

R : =m::=

E : =pas exactement et m- puisque j'aimais le être professeur alors pourquoi pas/

j'ai choisi de faire ce choix (ASP) e:: et comme le début c'est très simple/ très facile/ parce que au début e:: comme professeur jeune alors e:: j'ai fait beaucoup de cours en fait=

R : =m::=

E : =parce que notre département a manqué de profs=

R : =d'accord=

E : =e:: à ce moment là j'ai fait des plusieurs cours oral e:: oral écriture e:: professeur qui enseigne la le français comme la seconde langue étrangère et:: et le cours de traduction e:: de traduction\ plusieurs oral ou bien oui plusieurs genre de cours ET J'AI J'AI suivi (RRR) le modèle/ en fait j'ai j'ai enseigné le français d'ap- e:: d'après e:: e:: nos anc- mes anciens professeurs=

R : =d'accord=

E : =je je me souviens comment ils nous ils nous e:: ont enseigné le français et puis maintenant j'enseigne le français aux à MES étudiants selon leurs e:: méthodes selon leur e:: modèle

R : au début ?

E : [au début c'est comme ça

R : [d'accord

E : e:: MAIS quand même j'ai fait des de petites choses personnelles e:: je j'essayais d'améliorer la méthode par exemple moi je je n'aimais pas en fait quand j'étais à l'université=

R : =m::=

E : =je n'aimais pas beaucoup e:: les méthodes de nos professeurs parce que c'est c'était un peu monotone\ j'ai dormi souvent en cours [(RIRE)

R : [(RIRE)

E : ça c'est vrai! et pour moi au début LE SEUL BUT c'est de ne pas faire dormir mes étudiants

R : d'accord !

E : oui ! [(RIRE)

R : [(RIRE)

E : alors e:: par exemple je je monte ma voix/ je je parle à haute voix en classe/ et je change de:: je change de ton je change de::: de ton\ e:: quelquefois je descends ma voix e:: quelquefois je monte\ mais de petits trucs/ pas pas systématiques c'est pour éviter e:: pour éviter e:: e:: le cas où dont j'ai parlé (RIRE)

R : quand ils dorment (RIRE)=

E : oui DORMIR en cours\ et j- je voudrais trouver:: je voulais trouver des jeux

R : m::

E : e:: qu'on peut faire ensemble avec les étudiant en en en classe c'est pour e:: pour les intéresser | e:: c'est c'est ça | au début c'est presque comme ça\

R : d'accord d'accord ok et donc pourquoi tu as tu as fait la formation ? pour e:: trouver des jeux ou pour...

E : e:: pour la formation ? c'est aussi ça parce moi j'ai appris le français pendant sept ans=

R : =oui=

E : =et e:: en fait pendant quatre ans parce que e:: au cours e:: de la période de maîtrise e:: e:: on a pas appris beaucoup de beaucoup de choses beaucoup de nouvelles choses et:: || pour moi c'est la formation pour moi c'est un signe

professionnel | alors c'est une formation de didactique e:: alors c'est bien e:: spécial et pour moi je MANQUE de telle profession e:: de telle de telle formation pardon de telle forma- c'est pour ça je je voudrais savoir e:: je m'intéresse toujours e:: d'abord à la théorie c'est pour ça je e:: j'ai j'ai voulu assister à cette formation c'est professionnel et puis spécial et:: théorique\

R : d'accord et ça a apporté quelque chose à l'enseignement ? ton travail ?

E : oui/ tout d'abord e:: des réflexions et puis e:: de nouvelles METHODES=

R : =m::=

E : =comment poser mes questions/ comment préparer le cours/ et e:: comment corriger les devoirs et i- a des:: i- a choses que qu'on a pas fait auxquelles on a pas fait attention/ assez attention/ par exemple on ne on ne on n'doit pas corriger les étudiants quand ils parlent e:: tout le temps et puis on on écoute et après on on corrige ou bien on fait corriger cet étudiant aux autres élèves alors ça c'est ce sont de très bonnes choses pour moi=

R : =m::=

E : =et puis le l'effet est bien pas mal

R : pas mal ? c'est vrai ? tes étudiants ils aiment bien ?

E : les étudiants e:: pas évident pas évidemment mais mieux qu'avant

R : d'accord

E : c'est mieux qu'avant ça c'est sûr

R : c'est mieux qu'avant leurs résultats ? enfin leurs perf-

E : leurs e:: leurs réactions et puis je me sens plus SUR c'est ça !

R : waouh !

E : parce que avant parce que moi je n'ai pas eu de formation professionnelle d'être e:: d'être professeur d'être enseignant de français e:: mais pas seulement pour être professeur de français mais pour être professeur/ il y a la la didactique comment dire ? la la théorie de pédagogie e:: ça || ce- cela m'a manqué et maintenant après la formation j'ai rattrapé quelque chose (RIRE)

ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF

R : D'ACCORD d'accord ok bon c'est c'est très bien ! et tu as dit e:: que la formation ça t'as permis de m:: de réfléchir de réfléchir et que ça t'as aussi apporté des METHODES alors au niveau de la réflexion j'voudrais savoir qu'est-ce que... qu'est-ce que ça t'as apporté au niveau de la réflexion ?

E : e:: au niveau de réflexion e:: vous voulez savoir e:: [quelles sont les réflexions

R : [quelles sont m:: || qui ont changées par exemple

E : e:: e:: comment | comment dire? e:: || c'est | la e:: avant la formation

R : m::

E : je j'enseigne le français en suivant les expériences de nos anciens professeurs=

R : =oui oui=

E : =et:: | j-je n'savais pas e:: je connais peu sur la théorie de didca- de de de de pédagogique et | après en fait mes réflexions sur ce métier n'a pas beaucoup changé/

R : m::

E : c'est c'est un métier c'est un travail/ alors e:: il faut avoir des techniques bien sûr et:: des:: | bien maîtriser fran- le français et || c'est ça e:: c'est tout mais || sûr ce métier pas pas beaucoup de changements

R : pas changé

E : oui parce j'ai déjà connu je pensais avant la formation je pensais que ce métier n'est pas di- n'est pas facile=

R : =m::=

E : =n'est pas facile\ e:: enseigner le français il ne faut pas il ne faut pas enseigner comme nos anciens professeurs\ c'est c'est s'asseoir devant le tableau/ et puis e:: faire lire le texte et puis expliquer quelques phrases/ et faire faire des phrases aux élèves/ et écrivez les points grammaticaux sur le tableau || c'est ennuyant\

R : et pourquoi faut pas faire les professeurs les professeurs les anciens professeurs ?

E : e:: c'est pas intéressant/ parce que ça fait dormir aux étudiants mais maintenant en cours en classe quelque fois je fais aussi je fais aussi dormir (RIRE) à certains élèves

R : (RIRE) [est-ce que

E : [c'est ennuyeux

R : oui mais est-ce que par exemple parce y a beaucoup de y a beaucoup d'enseignants e:: du groupe qui ont dit il faut pas enseigner comme nos professeurs | y en a beaucoup qui m'ont déjà dit ça !

E : moi je suis d'accord avec eux !

R : voilà ! tout le monde a l'air d'accord e:: mais je voulais savoir si selon toi ça correspond à un besoin des étudiants ? est-ce qu'il faut est-ce que c'est pour répondre aux besoins des étudiants ou est-ce que c'est plutôt pour se faire plaisir soi-même ou... je sais pas/

E : a:: oui c'est ça c'est très important pour moi ! e:: quand on fait un métier=

R : =oui=

E : =moi je pense que si on aime pas ce métier alors ne le fait pas

R : oui

E : parce que tu ne réussiras pas/ e:: c'est c'est même tu tu veux réussir ce sera très difficile=

R : =ouais=

E : =parce que ça n'intéresse pas ça ne t'intéresse pas alors vou- v- vous vous comprenez ?

R : oui oui

E : c'est comme ça ! il il faut tout d'abord s'intéresser à quelque chose pour e:: faire bien e:: cela/ et pour comme enseignant de français moi aussi je pense que c'est pour ME faire plaisir aussi et puis c'est pour faire plaisir aussi aux étudiants=

R : =m::=

E : =si si je ne suis pas e:: e:: si je je n'suis pas satisfait de MON travail alors:: ça influence:: dans une certaine mesure les étudiants ils ils ils peut ils peuvent penser vous voyez ! le professeur n'aime pas ce métier ! alors il enseigne comme:: comme des comme des le le besogne lourd alors c'est | ça influence leur e:: comment dire ? acti- non pas activité

R : a:: attitude ?

E : attitude ou bien e:: initiative

R : initiative ?

E : oui alors et e:: c'est un désastre alors ce métier\ un désastre\ se faire plaisir et faire plaisir aux étudiants (RIRE)

R : oui c'est important oui quand on enseigne

E : mais e:: nos anciens professeurs || e:: ils ils ils n'ont pas bien fait (RIRE)

R : mais les étudiants est-ce qu'ils ont changé ? par exemple on va prendre les étudiants d'il y a e:: je sais pas...les étudiants d'avant et ces étudiants là ils ont est-ce qu'ils ont CHANGE est-ce qu'ils ont ce sont les MEMES étudiants ou pas...

E : oui à mon avis m:: pas beaucoup changé

R : pas beaucoup changé

E : parce que la raison profonde c'est le système e:: d'éducation chinois=

R : =m::=

E : =c'est l'éducation au lycée/ au lycée au collège=

R : =ouais=

E : =parce que ça n'a pas beaucoup changé alors e:: les étudiants cultivés par ces écoles | ne changent pas

R : oui et c'est comment au lycée enfin au collège et au lycée ?

E : ils sont très calmes e:: ils manquent de:: de créativité/ ils manquent de... comment dirais-je ? d'i...

R : d'initiative ? de prendre des initiatives ?

E : de prendre des initiatives=

R : =oui=

E : =de e:: d'exprimer un e:: volontairement quelque chose alors ça c'est pas bien pour l'apprentissage d'une langue étrangère\ ouais c'est c'est comme une:: répulsion on peut dire ? répulsion\ et ils ils attendent toujours e:: quelque chose du professeur et c'est trop e:: m:: || a:: je n'ai pas le mot/ comment dire ? c'est né- négatif=

R : =d'accord=

E : =oui c'est pas...

R : ils sont un petit peu renfermés ?

E : oui un petit peu

R : un peu...

E : oui un peu XXX pas AGRESSIFS

R : expansifs en fait aller vers les autres ?

E : oui alors faire faire ils manquent e:: ils manquent la volonté de faire quelque chose eux-mêmes

R : oui mais c'est à cause du système éducatif comme tu dis ?

E : oui je pense=

R : =parce que les enseignants moi je connais pas le le système éducatif secondaire 'fin collège lycée=

E : =secondaire oui

R : je suis jamais allée voir une classe et co- le professeur comment il fait dans ces classes là ? comment il enseigne ?

E : et ! il enseigne il parle et puis les étudiants écoutent\ e:: ils répondent il pose des e:: le professeur pose des questions et les étudiants répondent

R : ce sont des questions de connaissance alors ? par exemple combien font quatre plus quatre e::

E : a:: oui ! en fait l'examen c'est c'est le concours d'entrée à l'université c'est dans | dans la majorité c'est un concours de connaissances\

R : c'est maths e:: anglais et chinois ?

E : ça dépend/ ça dépend des régions=

R : =m::=

E : =normalement c'est six | six cours | et on:: divisés par qua- e:: en sciences humaines [et

R : [et et sciences

E : les sciences naturelles oui\ et:: poli- e:: anglais e:: chinois e:: maths ces trois ces trois cours sont obligatoires pour tous les les étudiants pour tout le monde\ et puis e:: si vous voulez suivre poursuivre e:: des études:: dans le domaine sciences naturelles alors vous devez e:: passer l'examen:: e:: de chimie e:: physique et:: et:: quoi ? e:: e:: biologie

R : biologie

E : biologie oui\ et puis si vous voulez | au contraire pour sciences humaines alors c'est e:: | politique=

R : =m::=

E : =politique mais politique c'est obligatoire pour tout le monde et c'est || maths...e:: histoire histoire/ et e:: géographie

R : d'accord d'accord ok\ et tu disais là e:: les enseignants qui sont au lycée au collège e:: ils font des cours ils posent des questions et puis les é- les élèves ils répondent et mais pour un cours de langue ÇA ça va pas=

E : =m::=

R : =e:: alors quelle est l'attitude quelle est doit être l'attitude du professeur de de langue en fait ? du professeur de langue étrangère à l'université ? comment il doit se comporter...

E : e:: || m:: tout d'abord il faut être gai=

R : =ouais=

E : =ouais il faut être content de:: de votre travail alors e:: et puis il faut faire croire aux étudiants que | la langue est une très belle chose\ même si c'est facile\ alors pour les intéresser=

R : =m::=

E : =e:: et après il faut posséder e:: maîtriser des techniques pour e:: pour e:: pour transmettre des connaissances:: linguistiques aux étudiants et en- c'est c'est pour c'est tout pour les attitudes || oui c'est il faut ouvert e:: être ouvert parce que...

R : et qu'est-ce qu'un professeur de langue alors attend de ses étudiants ? un profess[eur de français

E : [attend de ses étudiants ? oui/ e:: il vaut mieux qu'il e:: il faut qu'ils soient actifs e:: ouverts aussi ouverts d'esprit extrovertis e:: ?

R : oui extravertis

E : extra- extravertis oui m:: même si vous êtes intra- introverti c'est pas grave/ mais m:: il faut que les étudiants s'intéressent à l'apprentissage d'une langue alors sinon c'est catastrophique\

R : mais alors quelles sont les méthodes pour e:: les méthodes qui fonctionnent pour pour les intéresser les étudiants ? les étudiants chinois\

E : m:: || tout d'abord c'est l'attitude de prof=

R : =ouais=

E : =du professeur | et:: (RRR) le travail de professeur || et puis:: | par exemple des jeux/ MAIS parce que les lycéens les étudiants qui n'ont plus e:: enfants ils ne s'intéressent pas trop aux jeux très naïfs

R : m::

E : les c'est important (RIRE)

R : oui il faut faire des jeux qui leur correspondent=

E : =oui qui leur correspondent c'est pas comme enseigner e:: le français aux enfants

R : oui

E : des jeux:: pour moi c'est c'est quand même (RIRE) c'est un problème pour les intéresser

R : oui il faut pas (construire) des jeux pour les enfants

E : et puis à mon avis e:: il faut m:: co- ? amé- il faut changer de manuel\

R : faut changer de manuel ?

E : oui

R : mais c'est quoi votre manuel déjà ?

E : notre manuel est très démodé ! par rapport aux:: aux:::

R : c'est le Français ?

E : le Français\ le manuel de:: on dit le français élémentaire

R : Ma Xiaohong ?

E : Ma Xiaohong\ maintenant c'est le meilleur manuel | en Chine | je crois\

R : d'accord

E : mais:: par rapport aux aux manuels français aux manuels français destinés aux étrangers=

R : =oui=

E : =e:: i- qui ont appliqué beaucoup de:: beaucoup de résultats/ de linguistique appliquée/ alors e:: le manuel chinois les manuels chinois sont || un peu trop démodés

R : trop démodés c'est ?

E : vingt ans plus tard ! à mon avis personnel

R : et e:: Ma e:: le français il a été publié en 92 hein ? je crois

E : en 92 oui

R : oui d'accord

E : c'est déjà trop vieux

R : c'est c'est ça seulement que tu reproches à ce manuel ? c'est parce que c'est démodé ou est-ce qu'il y a autre chose qui va pas ?

E : e:: || c'est démodé ! et puis ils mettent trop d'attention à la grammaire

R : m::

E : son but n'est pas et c'est seu- c'est seulement de trans- e:: de d'enseigner des connaissances linguistiques seulement | et la grammaire\

R : oui des mots

E : des mots mais je pense MOI j'aime bien la grammaire

R : oui

E : oui j'aime bien la grammaire/ c'est intéressant/ mais pour e:: la pratique pédagogique

R : oui

E : les étudiants normalement ils ne s'intéressent pas beaucoup

R : oui

E : MOI je s'intéresse je m'intéresse à la grammaire parce que e:: plus:: plus je connais la grammaire et plus je la trouve:: fantastique/

R : m:: m::

E : ça c'est je je me suis intéressé e:: intéressé à la grammaire après mes études universitaires=

R : =a:: même pas pendant les années de recherches !?

E : non non c'est pendant que:: pendant je que je fais le professeur (RIRE)

R : d'accord ben oui c'est important quand on est professeur de langue de s'intéresser à

E : oui il faut analyser=

R : =oui=

E : =beaucoup de:: grammaire\

R : mais c'est pas c'est pas la même c'est pas le même objectif parce que le professeur il s'intéresse à la grammaire pour pouvoir faire son cours ou peut-être dans une optique plus linguistique en fait

E : oui oui c'est ça/

R : 'fin alors que l'étudiant lui e::

E : cette c'est l'approche linguistique

R : oui c'est ça

E : maintenant on dit on parle souvent de l'approche communicative comme on a appris e:: à la formation

R : ouais mais quand on parle d'approche communicative c'est pas pour ça qu'on ne fait plus de grammaire et de...

E : si si bien sûr on fait

R : voilà et on on peut on a aussi des cours e:: quand on fait des formations en France on a aussi des cours de linguistique

E : oui

R : textuelle ou des choses comme ça

E : oui comme quand on apprend le chinois

R : voilà\

E : m:: la proportion e:: est très importante

R : oui je crois

E : et puis les exercices sont nuls les exercices (RIRE) les exercices de ce manuel sont vraiment nuls

R : pourquoi ils sont nuls ?

E : parce que (RIRE) cela ne veut rien dire ! normalement ces phra- les phrases e:: les devoirs qu'on doit faire=

R : =ouais=

E : =ces phrases ne veulent RIEN dire !=

R : =oui

E : =c'est justement pour faire e:: des | pratiquer la grammaire

R : des structures [en fait !

E : [des structures !

R : y a plein d'exercices structuraux [dans ces manuels

E : [oui

R : surtout le début niveau un y a PLEIN d'exercices structuraux à partir d- d'un

modèle on fait...

E : oui c'est ça/

R : la même phrase dix fois !

E : oui ça c'est le problème en fait c'est la méthode e:: au lycée quand on apprend l'anglais

R : m:: d'accord

E : oui la même méthode

R : celle où on répète la même phrase ? où...

E : parce que le problème c'est les:: les les auteurs des manuels normalement ils n'ont pas eu de formation comme e:: de de linguistique appliquée=

R : =oui=

E : =de de la formation professionnelle\

R : d'accord

E : moi je pense\ parce que beaucoup de manuels s- ont été rédigés par des professeurs expérimentés=

R : =m::=

E : =mais pas des experts\ ça c'est | c'est à mon avis c'est la:: c'est un grand problème=

R : =m::

E : 'fin les exercices c'est vraiment nul nul [nul

R : [nul nul nul

E : nul nul nul (RIRE)

R : mais i- a plein moi i- a beaucoup de... parce que je fais aussi des formations enfin pas forcément là c'est vrai que ici j'interviens pas parce que j'ai pas le temps | mais souvent je fais des formations e:: pour les séminaires par exemple et j'entends souvent des professeurs qui me disent OUI e:: c'est vrai que les manuels ils sont chinois sont un peu démodés MAIS ça convient à nos étudiants parce qu'ils ont l'habitude d'apprendre en répétant | qu'est-ce que tu penses de ça ?

E : mais au fur et à mesure ça tue leur leur intérêt\

R : d'accord

E : ça c'est | c'est c'est e:: un grand problème\ c'est c'est le défi c'est c- c'est le problème principal\ à mon avis ça TUE au fur tout d'abord c'est très clair et ils ils apprennent mais e:: petit à petit ils ne s'intéressent plus à ce manuel

R : m::

E : ça c'est le problème ça correspond à leur (RIRE) niveau peut-être ! mais les étudiants on ne doit pas on doit former une uni- une université doit FORMER les étudiants en suivant un modèle moderne on peut dire avancé mais pas pour e:: leur:: pour correspondre à leur niveau/ mais leurs besoins ne ce ne sont pas ce ne sont pas leurs vrais besoins je pense\

R : les besoins de...

E : des étudiants les besoins de:: comment apprendre une langue étrangère

R : mais c'est quoi alors leurs vrais besoins ?

E : leurs vrais besoins c'est connaître m:: non seulement connaître le:: savoir des:: apprendre des connaissances=

R : =ouais=

E : =linguistiques et:: e:: co- sentir la la beauté e:: || pas seulement la beauté u-

l'u- [utilité

R : [utilité oui=

E : = de cette langue et:: pour communiquer par exemple savoir la culture de ce pays beaucoup de choses plus VASTES que les des connaissances linguistiques | et puis il faut qu'ils e:: qu'ils sentent qu'ils font qu'ils font des progrès tout le temps !

R : ouais

E : parce que la grammaire quelque fois j'ai appris ça j'ai appris cela mais après e:: je ne fais rien (RIRE) je ne peux rien faire

R : oui c'est ça si on peut l'apprendre et comprendre sans pour autant savoir comment on l'utilise dans des situations

E : oui c'est aussi le problème de nos pro- des professeurs\ de nous de nous

R : pourquoi ?

E : parce que comme on dit au début il suit le modèle de nos de mes anciens professeurs moi je n'ai pas eu de formation\

R : oui mais ça c'est un gros manque en Chine alors y a pas de formation pour les professeurs des universités les professeurs de langues/

E : e:: || spécialement pour [les

R : [oui spécialement pour chaque e:: parce que je sais que pour enseigner au lycée ou au collège il y a des formations dans les universités normales

E : oui ! parce qu'ils sont les les enseignants au lycée ce sont des diplômés de de l'école normale

R : a:: d'accord !

E : oui 90% des enseignants mais des professeurs universitaires non\

R : oui on peut être diplômé d'une université puis aller travailler dans une autre

E : oui une autre université

R : donc y a pas de y a pas de programme national pour former les enseignants e:: des universités ?

E : et et enfin si/ y a une règle vous vous connaissez bien/ c'est avant de devenir professeur il faut participer à à la formation organisée par par par jiaoyu Beijing jiaoyu mais la formation (RIRE) c'est pas c'est c'est utile aussi mais ça donne quelques notions de péda- d'éducation mais c'est pas e:: c'est pas utile pour la pratique

R : m::

E : pour la pratique pédagogique

R : c'est le séminaire qui est tout en chinois ?

E : oui

R : avec tout le monde mélangé

E : avec tout le monde/ mélangé/ tous les professeurs de de plusieurs de domaines différents

R : ouais

E : et peut-être vous enseignez le l'art=

R : =oui=

E : =et moi j'enseigne le le français et puis lui il enseigne la chimie et pour avoir un certificat on on se rassemble

R : en fait c'est une réunion qui permet d'obtenir quel certificat ?

E : e:: certificat de:: de professeur
R : de professeur\ si on ne va pas à la réunion on a pas le certificat en fait c'est ça ?
E : e:: non non
R : ça ça sous-entend que pour aller à la réunion il faut déjà qu'on soit e:: pré-recruté par une université ?
E : a:: oui c'est ça !
R : c'est ça ?
E : oui même on a déjà travaillé [pendant plusieurs années
R : [déjà travaillé oui/
R : donc là c'est le séminaire en fait de titularisation ? comme on dit entre guillemets
E : a:: oui on peut dire comme ça oui
R : et ça dure combien de temps déjà ?
E : a:: ça dure normalement une::: e:: grandes vacances
R : toutes les grandes vacances ?
E : oui
R : tous les jours ?
E : e:: e:: ça il existe plusieurs formes alors vous pouvez suivre la formation pendant les grandes vacances alors:: un été ça suffit | et puis vous pouvez e:: diviser:: vous pouvez suivre les cours le week-end ou bien le vendredi alors qui dure se- la formation durera un semestre
R : d'accord
E : quatre mois
R : quatre mois | tous les vendredis par exemple ?
E : par exemple alors vous choisissez
R : toute la journée du vendredi ?
E : toute la journée du vendredi
R : d'accord pour avoir une idée du du temps qu'on passe XXX bon ben voilà je crois que c'est tout
E : c'est tout ? (RIRE)
R : (RIRE)