



HAL
open science

Enseignant à Taïwan

Gérard H. Gautier

► **To cite this version:**

Gérard H. Gautier. Enseignant à Taïwan : Faire de l'Analyse institutionnelle dans une autre culture ?. Pour, revue du Groupe Ruralités, Éducation et Politiques, 1994, 144 (Numéro spécial "Analyse Institutionnelle et Education"), pp. 69-83. hal-00674179

HAL Id: hal-00674179

<https://hal.science/hal-00674179>

Submitted on 5 Mar 2012

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.

Enseignant à Taïwan

Faire de l'Analyse Institutionnelle dans une culture différente ?

Anatomie d'une école supérieure de langues à Taiwan

En mars 1993, j'ai été embauché comme professeur de français à l'école de langues Wen-Tzao de Kaohsiung, au sud de Taïwan. Ayant perdu mon emploi précédent de traducteur technique en informatique et ayant appris que cette école recherchait quelqu'un – de préférence un francophone – pour enseigner la littérature à des élèves chinois assez avancés en français, j'ai pris rendez-vous avec la directrice du département de français, alors en visite à Taipei, et (à ma surprise) j'ai été accepté. Dans cet article, je tente de rendre compte de cette expérience – qui se poursuit – et de poser quelques questions sur les problèmes qui se posent pour travailler dans un établissement d'une culture différente et éventuellement y mener une socianalyse “interne”.

L'étrangeté des voies de l'embauche

Sur le moment, je me suis dit que, plutôt qu'à mes capacités pédagogiques en littérature, non encore testées – c'était à ma thèse juste obtenue en France que je devais mon embauche : la loi de l'enseignement supérieur à Taïwan venait de changer, et les étrangers voulant enseigner dans le supérieur devaient à présent avoir au moins une maîtrise dans leur pays d'origine. Pour de nombreux étrangers, notamment des américains installés depuis des années pour enseigner l'anglais, langue du commerce international, dans la très marchande République de Chine à Taïwan, venait le moment de retourner chez eux en formation...

Ma thèse se montrait ainsi utile à quelque chose à Taïwan, et je n'en étais pas le moins surpris. Soutenue quelques mois plus tôt à Paris VIII

(Vincennes à St-Denis), c'était une thèse d'analyse institutionnelle¹, portant sur une rébellion paysanne de la Chine du XIX^{ème} siècle, la révolte des Taiping, dont j'avais étudié le processus d'institutionnalisation², et c'était pour cette recherche que j'étais venu à Taïwan en 1989 afin de progresser en chinois. Durant mon séjour, prévu à l'origine de quelques mois, on m'avait proposé un poste de traducteur technique en informatique, et de fil en aiguille, près de cinq ans après avoir quitté la France, je vivais toujours à Taïwan.

Un coup de téléphone à une amie taïwanaise, ancienne élève de l'école, des conversations avec d'autres amis, m'apprirent que Wen-Tzao était considérée comme la meilleure école de langues de Taïwan. En fait, presque chaque personne à qui j'ai depuis mentionné Wen-Tzao m'a répondu en marquant soit son admiration pour la qualité de son enseignement en langues - connu en général par celle des étudiants qui en sortaient - soit son regret de n'avoir pu réussir son examen d'entrée. J'allais enseigner dans un établissement très renommé. Je me suis bien sur demandé quels modes de fonctionnement j'allais y trouver, et si j'avais acquis durant les quelques années passées avec les institutionnalistes de Paris VIII des outils pertinents pour m'aider à les comprendre (et le cas échéant à peser sur eux)... Y-aurait-il une spécificité culturelle forte ? Certaines données “chinoises”, que j'avais cru comprendre en rédigeant ma thèse, allaient-elles resurgir ?

Mais, venant majorer toutes ces questions, il y en avait d'abord une autre : jusqu'à présent, mon travail de traducteur technique ne m'avait guère posé de problèmes de compétences ; mais enseigner la littérature française... Allais-je réussir à enseigner cette discipline-là, dans ce cadre-là ? Allais-je *m'en sortir* ?

¹ - Ou du moins j'aimais la concevoir comme telle : en fait, commencée en sciences de l'éducation, elle avait été délivrée en anthropologie, l'analyse institutionnelle n'ayant pas d'existence autonome en tant que domaine académique.

² - Gérard Gautier, *Domination, Institution et Identité - Le mouvement Taiping et la Chine du XIX^{ème} siècle*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII, 1992.

Analyse, angoisse et sûreté de soi

Selon une phrase fameuse de Lapassade, “L'analyste ne s'autorise que de lui-même”. Voilà qu'elle prenait pour moi son sens complet *en négatif* : pour pouvoir s'autoriser quoi que ce soit en tant que soi-même et seulement soi-même, il faut déjà avoir dépassé ses angoisses quant à ses propres capacités, ou du moins pouvoir leur donner un rôle de stimulant, et non de paralysant. Truisme ? Mais cela veut dire que n'est pas analyste qui veut, ce qui est une lapalissade importante. Or, la situation d'enseignant génère bien un type particulier d'angoisse, parce que – comme celle de psychanalyste ou d'ethnologue – elle consiste à se frotter à d'autres individualités, avec lesquelles on est en quelque sorte “payé pour” interagir d'une certaine manière... le salaire résumant de manière positive tout un réseau d'implications au fond extrêmement personnelles. Est-ce le hasard si le champ de l'analyse institutionnelle française se développe principalement dans les domaines que je viens de mentionner, si les “institutionnalistes” se recrutent principalement dans ces professions? En tout cas, en ce qui me concerne, je crois qu'il est moins angoissant d'être un mauvais traducteur de textes qu'un mauvais enseignant, parce que, pour paraphraser Gadamer, “les textes sont sans défense”³ : ils ne se plaignent pas de leurs traducteurs. Les élèves, eux, peuvent se plaindre de leurs enseignants...”

La phrase de Lapassade a été écrite en référence aux interventions socianalytiques, qui se font en équipe, dans un cadre spécifique, proprement institué pour être un *temps particulier*. Mais quand celui qui se veut analyste ne se situe pas dans la socianalyse, il doit réellement “s'autoriser seulement de lui-même”, parce que, malgré les sympathies qu'il peut éveiller, voire les alliés de rencontre, il est essentiellement seul avec son projet dans sa tête, et n'a pas de perspective de “baisser de rideau” hors de *ce quotidien là* : pas de fin d'intervention pour lui !

L'idée de Georges Devereux selon laquelle les angoisses subies dans l'interaction avec le champ de la recherche mènent à l'élaboration pour ainsi

dire réactionnelle d'une méthodologie⁴ trouvent à mon avis une illustration éclatante dans le cas de l'exercice de la profession d'enseignant ! Celui-ci est pris en sandwich entre les deux angoisses jumelles générées d'une part par le face-à-face sans cesse recommencé avec les élèves et d'autre part la sensation d'avoir derrière soi le champ à enseigner, énorme, lieu de toutes les éruditions... des autres - le tout sous le regard de son administration de tutelle... Voilà une situation que cinq ans de recherche pour ma thèse ne m'avaient pas appris à apprécier, essentiellement parce que les rebelles du XIX^{ème} siècle que j'avais étudiés étaient des “rebelles de papier”⁵, peu susceptibles de me menacer physiquement et de générer chez moi une réelle angoisse (même si jury et directeur de recherche, eux, ne sont pas de papier, et génèrent plus d'angoisse qu'un million de soldats Taiping !).

Après un an et demi de pratique d'enseignement du français à WenTzao, je crois pouvoir dire qu'il faut déjà commencer par “digérer” sa propre situation, y creuser sa propre place, pour pouvoir ensuite remplir petit à petit celle-ci, et enfin en apprécier les limites, que l'on peut alors seulement commencer à “tester” expérimentalement : si l'intervention joue sur la brutalité, le “dérangement”, l'analyse interne doit quant à elle s'inscrire dans un temps quasiment ethnologique. Le “test” des limites de sa position personnelle commence parfois inconsciemment. C'est au moment où celles-ci commencent à se faire sentir qu'on se rend compte d'une part que l'angoisse est déjà en grande partie derrière soi, et d'autre part que l'analyse a déjà commencé... C'est qu'on a “dépassé les bornes” de quelque chose sans bien clairement le savoir ou le percevoir. Ainsi (point commun avec l'intervention ?), l'analyse ne peut guère devenir consciente que lors des premières transgressions (en tout cas, c'est ainsi que ça s'est passé pour moi...).

Que fait-on en attendant ? En attendant, on commence à poser des jalons pour construire une méthode d'enseignement, c'est à dire calmer son angoisse d'enseignant. L'expression salariale du réseau d'obligations impliqué par son poste trouve son symétrique dans l'argent que l'on se met à dépenser dans l'achat d'érudition concentrée - sous la forme de livres de littérature. L'argent

³ - H. G. Gadamer, *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*, Seuil, 1976, notamment pp. 240 sq.

⁴ - G. Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Flammarion, 1980.

⁵ - Sur la réalité des “faits de papier”, cf. Farge & Revel, *Logique de la foule, l'affaire des enlèvements d'enfants*, Paris, 1750, Hachette, 1988, Introduction.

rentre parce que l'on est professeur, on doit en placer un peu dans l'amélioration de sa compétence - voilà qui rassure ! Et puis, une fois qu'on a payé les livres, il serait ridicule de ne pas les lire, n'est-ce pas ? On se retrouve en général à “surpréparer” ses cours (les élèves réels étudient plus lentement que les élèves fantasmagiques)... jusqu'à ce que, parfois, la lassitude fasse repartir le pendule dans l'autre sens...

Si j'ai tant insisté sur le côté inhibiteur de l'angoisse, je dois dire que celle-ci joue bien aussi le rôle d'excitant que j'ai déjà mentionné, c'est à dire qu'elle est en même temps tout à fait nécessaire, d'abord au travail, ensuite à l'analyse. Je m'en suis rendu compte en commençant à écrire ce texte⁶.

Enfin, on peut même découvrir que l'on aime le domaine que l'on enseigne, et dont on n'avait jamais eu le temps de se préoccuper... Il est sans doute permis d'ironiser sur cette découverte téléguidée par l'obligation professionnelle (n'est-il pas aussi plus facile d'exercer son métier au tueur à gages qui découvre qu'il aime tuer ses victimes ?). Objectivement utile à l'institution éducative, elle n'en rend pas moins la vie plus facile à l'individu... et certainement à ses élèves, car elle place le principe de plaisir au centre de la découverte des textes.

Si, pris par une certaine “manie” sociologique, je “notais” mentalement sans cesse des faits, tentant de les théoriser, je ne tenais pas de journal de terrain. Je n'avais donc pas fait de synthèse de ce que savais de par mon quotidien : l'impulsion de synthèse - et donc d'une théorisation d'un peu plus grande ampleur - est venue lors de la “commande” du présent article par René Lourau, lors d'une visite en France : ma première réaction a été de lui répondre que je n'avais pas assez d'informations pour écrire un texte. Finalement, une fois l'écriture commencée, elle a amenée d'autres questions, a modifié mes rapports de terrain, et finalement j'ai dû lutter pour conserver au texte une longueur raisonnable !! L'écriture semble ainsi constituer un “hors-terrain”, par le recul (relatif) qu'elle aide à prendre - et ce du point de vue personnel, sans préjuger de son action collective si elle est mise en circulation au sein de l'établissement

⁶ - Ce qui plaide pour le pouvoir (presque mécaniquement) objectivant de l'acte d'écrire, et donc pour les propositions “diaristes” de Hess et Lourau : le journal comme outil d'analyse de l'institution, et de soi-même comme institution (puisque écrire oblige à des choix d'expression et d'opinion...).

Première impression : gentillesse et efficacité

Mon premier entretien avec la directrice de l'école Wen-Tzao se fait entièrement en chinois. Car - et c'est là ma première surprise - la directrice de cette école de langues étrangères n'en parle pas une seule.

C'est une dame d'un certain âge, qui écoute avec dignité le commentaire que je fais de mon CV. Là encore, j'aurai la sensation que c'est mon aptitude à autre chose que la littérature qui a décidé de la question : en l'occurrence ma maîtrise (relative) de la langue de Confucius... La directrice de l'école est à l'origine enseignante de chinois classique.

Je découvre assez rapidement qu'une partie au moins de la réputation d'efficacité de l'école n'est pas usurpée : avec une rapidité étonnante pour Taïwan, un contrat d'enseignant à plein temps (ce qui représente ici un minimum de douze heures de cours par semaine) est rédigé, signé, envoyé à la police et au ministère de l'éducation. L'une des conséquences de cette rapidité est que, dès que le ministère aura renvoyé son accord, je vais pouvoir embrayer sur un nouveau visa de résident sans aucun ennui... Et je me dis que, s'il semble que l'on me juge selon des critères en apparence extérieurs à ma future discipline, au fond je ne fais pas autre chose en enregistrant une impression positive de l'école au travers de son efficacité administrative⁷.

Je découvrirai plus tard qu'une raison de mon embauche rapide à Wen-Tzao a probablement été la difficulté de trouver des enseignants en milieu de semestre : devenu depuis membre du comité de recrutement, j'éprouve cette difficulté l'année suivante lorsqu'un des enseignants du département de français part aux USA et qu'il faut trouver quelqu'un pour le remplacer.

Autre élément d'importance dans cette première impression : la profonde gentillesse avec laquelle l'étranger que je suis est accueilli et aidé à s'installer à Kaohsiung : arrivé en retard de Taipei en raison d'embouteillages ayant

⁷ - En tout cas, celle-ci contraste agréablement avec les tergiversations de l'Alliance Française de Taipei, quelques semaines plus tôt, lorsque j'étais allé m'y renseigner pour un poste éventuel : ici, on me fait un contrat tout de suite pour me permettre de renouveler mon visa et de résoudre mon problème de séjour, là on m'avait objecté que mon visa de résident étant quasiment obsolète, on ne pouvait m'embaucher officiellement, et que, ne sachant pas ce que je valais, on ne pouvait décidément pas me faire de contrat pour que je puisse renouveler mon visa...

retardé mon car, je manque la directrice du département de français avec laquelle j'avais rendez-vous. Je croise à l'entrée de l'école une des employées de l'économat. Cette personne que je ne connais pas m'accompagne immédiatement pour m'aider à négocier avec le propriétaire de l'appartement que je compte louer. Déjà, au moment de la première visite de l'appartement, une collègue chinoise était venue le rencontrer, et lorsqu'il y aura quelques problèmes à régler avec lui, (faire remplacer une sonnette de porte etc) la directrice du département de français viendra aussi... Ensuite, ce qui me surprend beaucoup est l'ensemble des marques de respect exprimées aux enseignants par le personnel administratif de l'école. Le changement est important, vis-à-vis de mon ancienne société où l'on attendait des traducteurs qu'ils restent dans leur coin à traduire⁸... Ceci va au-delà de la gentillesse et du bon accueil déjà réservés habituellement par les taïwanais aux étrangers, et sur lesquels on ne saurait trop insister. Je découvre une secrétaire qui adore les chats, et me gardera les miens lorsque je m'absenterai...

La disposition des lieux

Le campus de l'école est assez impressionnant : dès l'entrée, l'oeil découvre une première cour intérieure d'une centaine de mètres de côté, bordée de bâtiments de trois étages à l'architecture hybride : toits de pagodes relevés sur les côtés et portant à la chinoise les petites statues traditionnelles alignées près de l'extrémité des lignes de faites courbes : un mandarin, un dragon, etc... A gauche, le bâtiment qui apparaît comme principal contient les salles de cours des troisième et quatrième années. De l'autre côté de la cour sur la droite, on trouve une bibliothèque multilingue de trois étages et au fond, les salles des première et seconde années. Placée tout en haut sur la tuile faîtière du bâtiment principal, une grande croix, symbole de l'influence réciproque de deux cultures dans laquelle baigne l'école, rappelle qu'il s'agit d'une institution catholique fondée par les Ursulines, de même que, de l'autre

⁸ - En trois ans, personne dans le département de traduction n'a eu une seule réunion avec un chef de produit, alors que nous traduisions les documents des produits !!. Bien que mon rôle ait été de communiquer avec les utilisateurs, on ne communiquait pas avec moi, ce qui indique selon moi un statut des utilisateurs bien différent de celui proclamé par une affiche à l'entrée : *Think customer !* (Mon sentiment était partagé : un rédacteur anglais avait eu l'idée de rajouter à l'affiche : "*Because We Don't*"...).

côté de ce bâtiment, dans une seconde cour, herbue celle-là, le rappelle une petite chapelle d'architecture moderne, non loin de laquelle on trouve la statue de l'évêque Wen-Tzao, premier évêque chinois de Taiwan.

Dans cette seconde cour, mais vers l'entrée, se trouve un bâtiment bas (deux étages seulement), de même style que les bâtiments administratifs, la chapelle et l'amphithéâtre auxquels, par-delà toute la profondeur de l'école, il fait face : les salles de classe des "cinquième année"⁹.

Cette seconde cour sert de terrain de sport et de lieu de rassemblement pour les rituels : prises d'armes (sans armes) et salut au drapeau de la République, qui flotte au milieu de la longueur du bâtiment principal, au son de l'hymne national sont accomplis à tour de rôle par les classes le matin avant le début des cours (par le jeu des rotations, chaque classe doit accomplir cette cérémonie une fois par mois environ), sous la direction des militaires affectés à l'école – car j'y reviendrai, il y a cinq militaires, dont deux femmes, cantonnés ici.

Ainsi l'espace symbolique où s'implante l'école est-il clairement défini dès le premier regard par les attributs culturels présents dans l'architecture et l'aménagement : la République de Chine et la religion catholique. Et nombreux parmi les éléments immédiatement visibles sont ceux qui renvoient, comme le drapeau, à des cérémonies ou des rituels.

Ainsi de l'amphithéâtre de mille places au fond de la seconde cour, jouxtant la chapelle sur la droite, que pourraient envier à l'école de nombreuses municipalités françaises... A sa droite, on trouve le bâtiment administratif, où sont installés les bureaux des enseignants, et qui domine une petite cafétéria à air conditionné, où les élèves peuvent acheter des paniers-repas¹⁰. Le bâtiment administratif héberge aussi le centre informatique (l'école possède un réseau local et dispense un enseignement optionnel en informatique dans deux classes équipées en P.C.), ainsi que le centre

⁹ - Ces bâtiments sont manifestement de construction postérieure aux autres, et semblent témoigner du succès de l'école quelques années après sa fondation dans les années 60, puisqu'il a fallu augmenter la surface de classes disponibles - un processus qui a repris cette année, j'y reviendrai.

¹⁰ - La cantine – placée au-delà de la statue de l'évêque – est réservée aux pensionnaires logés dans des dortoirs placés dans l'autre cour, derrière la bibliothèque.

audiovisuel, comprenant une médiathèque avec un nombre considérable de cassettes et gérant les laboratoires de langues, placés aux extrémités du bâtiment des 3 et 4ème années.

En résumé, l'implantation de l'école donne au premier abord l'idée - renforcée par l'image d'efficacité qui s'en dégage - d'excellentes conditions de travail : labos, cassettes, donc accès possibles aux méthodes audiovisuelles, bibliothèque quasiment surdimensionnée.

L'absence formelle du religieux, la présence formelle du politique

L'une de mes premières surprises sera que je n'aurai pas de conflit avec qui que ce soit à l'école quant aux problèmes religieux : certains enseignants, français comme chinois, qui sont croyants, manifesteront leur surprise à l'idée que je puisse être totalement athée, et voilà tout. En fait, j'aurai droit à une paix véritablement royale à ce sujet. "L'important, me dit la directrice du département de français juste après mon embauche, c'est que les élèves soient contents." Devant enseigner la littérature du XVIIIème siècle à ma classe de 5ème année, je pourrai sans problème choisir les textes les plus ironiques et anticléricaux de Voltaire ("La maladie du jésuite Berthier"). Je découvrirai que le conflit potentiel ne se cache pas là (alors, en bon étudiant formé à l'analyse institutionnelle, je commencerai à me demander : mais où se cache-t-il ?). C'est aussi que, athée, je ne suis pas pour autant anticlérical militant, ce qui réduit les conflits tels que je les ressens dans ma tête...

La directrice de l'école, lors d'une cérémonie, insistera un jour dans son discours sur l'idée que les convictions des enseignants ne posent pas problème, dès lors qu'ils aiment leurs élèves (*ai tamen de xuèsheng*). Symétriquement, elle exhorte lors de la cérémonie de rentrée de cette année les élèves à "étudier à partir du coeur" (*yòng xīn xué*), reprenant une très vieille exhortation de Zhu Xi aux candidats des examens impériaux : l'affectif (l'amour des professeurs, le cœur des étudiants) est ainsi en droit placé au coeur de tout le processus d'apprentissage dont l'école doit être le lieu, et ce de la manière et dans les circonstances les plus formelles possibles.

J'apprendrai par la suite que c'est la première fois que l'école a une directrice laïque. En fait, les nouvelles lois sur l'enseignement rendent de plus en plus difficile au personnel religieux d'enseigner, et cette année, l'une des

dernières Ursulines nantie d'un poste à responsabilité pédagogique, la directrice du département d'anglais, a y dû renoncer et cesser de donner des cours. La directrice que j'ai rencontrée n'occupe en fait formellement que le poste de directrice adjointe. Mais il me semble peu probable que Wen-Tzao recouvre un jour une directrice Ursuline. Il ne reste actuellement que trois ou quatre soeurs dans tout l'établissement, et quelques pères (dont un enseignant du département d'espagnol, qui je crois enseigne aussi en chinois la géographie).

S'il n'y a pas systématiquement de crucifix dans les salles de classe, je donne par contre mes cours sous une photo du "Père de la Patrie", (en chinois, *gúofù*), c'est à dire Sun Yat-Sen, suspendue au-dessus du tableau noir, et sous le regard d'un photo symétrique, placée au fond de la salle, derrière le dos des élèves, d'un maréchal Chang Kai-Shek vieillissant, au bon sourire de grand-père, qui à mon oeil de français évoque irrésistiblement... le Maréchal de Vichy... N'est-ce pas symbolique que l'historiquement plus lointain (et pour moi moins inquiétant) Sun apparaisse face à ma classe, alors qu'elle est pour ainsi dire surveillée derrière son épaule par celui qu'on a appelé ici "le Généralissime" ou le "Gismo", dont on sait la réécriture pour le moins personnelle qu'il fit de la prophétie nationale du docteur Sun¹¹ ?

Par contre, certains bureaux administratifs portent un crucifix - alors seul ornement d'un mur par ailleurs laissé nu. Dans ces bureaux, pas de photos "politiques". Ainsi, je trouve plutôt des symboles politiques là où je cherchais une présence du religieux et vice versa. J'apprendrai plus tard que la directrice du département de français (qui a d'ailleurs changé depuis mon embauche) est finalement protestante. Est-ce un signe que le religieux est en quelque sorte "poussé sur le côté" par le politique, au nom de la différence entre convictions privées (croyances religieuses de la fraction du personnel de l'école qui a la foi) et convictions se devant de s'exprimer publiquement (marques de respect à tout l'appareil symbolique sur lequel se construit cette étrangeté d'une république chinoise réduite par l'histoire à l'île de Taïwan) ? Le lieu de la classe représenterait dans cette hypothèse celui d'une allégeance publique presque obligatoire, alors que les bureaux administratifs seraient celui d'une

¹¹ - On apprécie mieux le poids de cette situation historique si on sait que *La condition humaine* de Malraux fut longtemps interdit à Taiwan, son auteur étant accusé de (crypto-)communisme. A présent, je peux faire étudier ce roman - mais "Attention à ne parler que de littérature !".

norme plus privée, et moins contraignante, la présence du symbole (la croix) montrant tout de même sa dominance, même sur ceux des enseignants qui, comme moi, ne sont pas croyants.

L'uniforme, symbole de discipline

Deux choses sont immédiatement manifestes à qui commence à enseigner à Wen-Tzao :

– d'une part, que 80% des élèves sont des filles et qu'elles portent l'uniforme, symbole d'une école en ordre, et les mettant visiblement à part des jeunes du même âge qui travaillent,

– d'autre part qu'il y a *entre 50 et 55 élèves par classe...*

Je traiterai cet important problème des effectifs dans un développement spécifique. Pour l'instant, je me préoccuperais du premier point.

La prédominance à Wen-Tzao du sexe féminin provient en partie de ce que, à la fondation, cette école catholique était en effet une école de jeunes filles, et que, malgré l'introduction de la mixité (les écoles publiques à Taïwan sont mixtes), la tradition s'est maintenue pour les familles aisées d'envoyer leurs filles à Wen-Tzao. D'autre part, on peut penser que, comme d'ailleurs dans bon nombre de sociétés occidentales, l'image sociale de chacun des deux sexes pousse à l'orientation des filles vers les langues et des garçons vers les techniques...

L'uniforme n'est pas propre à Wen-Tzao : toutes les écoles de Taïwan, publiques comme privées, en imposent le port à leurs élèves. Cette caractéristique se retrouve dans presque toute l'Asie, chinoise (Singapour, Hong Kong, Chine Populaire) ou non (du Japon à l'Inde en passant par la Corée...). A Wen-Tzao, l'uniforme porte le numéro de l'élève et le calligramme de l'école. Les garçons portent complet veston, cravate et pantalons en bleus ton sur ton, les filles de la première à la troisième année jupe plissée et chaussettes blanches, qui les marquent comme des “petites filles”, alors que durant les deux dernières années, elles accèdent symboliquement au statut de “jeunes filles” en échangeant chaussettes et jupes plissées contre jupes droites au-dessus du genou et collants. Est-ce ma vision d'occidental, qui connote ainsi les uniformes ? Je ne crois pas : parfois les professeurs se plaignent de ce que certaines jupes d'élèves des deux dernières

années sont vraiment trop “mini”, ce qui amène souvent alors la conversation sur celles des enseignantes (jamais citées, mais que chacun et surtout chacune des professeurs semble connaître) qui “donnent le mauvais exemple aux élèves”¹²... En fait, la transition troisième-quatrième année est rendue plus spectaculaire par le fait que l'uniforme des trois premières années tend à rajeunir les élèves filles. C'est peut-être au fond ce qui est recherché : la définition de l'identité par la position dans le parcours des études ?

Viennent compléter l'uniforme l'hymne de l'école - que les élèves apprennent par coeur en arrivant - comme si l'établissement, pour exister dans la société comme entité, devait se doter de toutes les apparences d'un petit Etat-nation... fortement militarisé.

Les règles d'habillement sont en théorie assez strictes, ainsi, lorsque je surveille des classes durant les périodes d'examen, on me remet avec les questionnaires un formulaire à remplir où je suis sensé porter le numéro des élèves en “costumes non conformes” - par exemple, en baskets avec leurs collants ou ayant abandonné l'uniforme pour leur propre costume... (le port du survêtement fourni par l'école semble par contre licite.)

Ceci appelle plusieurs remarques :

– la coopération de l'enseignant – de quelque discipline que ce soit – au maintien de l'ordre vestimentaire, est visiblement attendue comme une évidence, signe sans doute que cet ordre particulier doit s'imposer de lui-même à l'esprit comme important,

– je ne remplis pas ce document... estimant être chargé du français et non de la discipline vestimentaire, et personne ne me demande jamais de comptes lorsque je remets le papier au bureau. Est-ce que ma coopération ne saurait être mise en doute ? Il se peut aussi que le respect interdise de questionner les enseignants... Ou bien plutôt tout cela se passe-t-il dans le domaine du théâtre ? Cette hypothèse serait plutôt : il y a une règle, mais elle est désuète, donc on continue à prétendre l'appliquer tout en réalité en demeurant indifférent au contrôle...

¹² - Une remarque sur la mixité et l'habillement : les cours de sport ont lieu dans la cour herbeuse de l'école. Les garçons sont en short et tee-shirt, alors que les filles doivent porter le survêtement, y compris sous le soleil de plomb qui donne parfois sur Taïwan.

Cette hypothèse d'une tombée en désuétude progressive de certains éléments disciplinaires serait confirmée par les réactions d'une collègue française vivant et enseignant ici depuis près de 15 ans, qui, après une absence d'un an, remarque parfois en ma présence que "la discipline s'est bien relâchée depuis quelques années". Cette enseignante n'est pas précisément autoritaire ; il s'agit donc plutôt d'une constatation que d'un pur regret, exprimée un jour où elle constate qu'à présent, les élèves ont le droit d'utiliser l'ascenseur de l'immeuble administratif pour monter en médiathèque, alors que cet ascenseur était avant réservé au personnel. Alors que nous parlons discipline, le rôle symbolique de l'habillement en ce domaine se confirme, le second exemple qui tombe dans la conversation étant que les élèves ont à présent le droit de venir aux cours du samedi "en civil", ce qui n'était pas non plus autorisé auparavant.

Le rituel omniprésent

Enseigner à l'étranger signifie travailler dans un cadre culturel différent du sien propre, ce qui implique une certaine réserve¹³ ; et la limite entre cette réserve et ses coudées franches est parfois difficile à définir. C'est la place donnée dans l'école au rituel qui me pose typiquement ce genre de problème : il est omniprésent.

J'entre en classe, le chef de classe lance en français "Levez-vous !". Tout le monde se lève, et dit (en français !) : "Bonjour Monsieur". Puis le chef de classe dit : "Saluez !" et chaque élève salue l'enseignant en s'inclinant vers l'avant. Répondre ou ignorer un... hommage qui m'indispose plutôt ? Problème concret. La première année, je ne saluais pas en réponse, j'attendais que "ça passe". Le rituel d'accueil avait disparu de lui-même au bout d'un certain temps. Cette année, je salue en réponse puis remercie d'une voix forte et dis : "Asseyez-vous !". Cela me paraît plus poli... ou bien me suis-je intégré ? A noter que ce salut n'est pas pratiqué par les deux dernières années, et qu'il semble bien que sa pratique par les autres dépende des classes (certaines de mes classes de troisième année ne me l'ont jamais joué...) et peut-être du

¹³ - En effet, un conflit entre un individu allogène et une culture est impossible, ne pouvant se terminer, s'il en prenait l'initiative, que par sa défaite et éventuellement son expulsion... sauf peut-être en cas d'alliance avec des "dissidents" locaux.

professeur. Il se pourrait bien que là encore, il y ait une dégradation progressive du cadre disciplinaire rigide traditionnel...

En tout cas, le problème du refus n'est pas si simple qu'il y paraît : comme le note avec humour une collègue : "Les professeurs sont contre ces habitudes, mais ils laissent faire, parce que finalement elles les arrangent : les élèves se tiennent plus tranquilles". En fait, il semble que les élèves associent ces rituels avec le fait de commencer la classe, et que si celle-ci n'est pas commencée correctement, eh bien, leur attention en pâtit... piège et problème insoluble, bel exemple de directive (inconsciente ?) donnée par les élèves au professeur...

Conséquence pratique du respect apparemment porté ici aux enseignants : la difficulté réelle d'obtenir un feedback direct des élèves pour se rendre compte de ce qui cloche dans un cours. J'apprendrai au bout d'un an que les élèves font à l'administration de l'école des rapports sur les enseignants, que même les directeurs de départements, semble-t-il, ne voient pas... La ritualisation des gestes les plus simples rend l'analyse difficile : on m'offre un thé. Est-ce que ma voix a un problème ? Non - me répond l'élève qui m'a amené la tasse : c'est la fête de Confucius, et donc des professeurs¹⁴.

Même si la pression n'est pas comparable dans les deux cas (bien plus forte sur les élèves), on attend à l'occasion des enseignants eux aussi la même observance rituelle qu'on demande aux élèves. En fait, la vie publique à Taïwan baigne dans le rituel. Il est difficile de savoir quelle attitude adopter : "attendre que ça passe" au nom du fait qu'on n'est pas concerné n'est qu'à demi satisfaisant : lorsque tout le monde se lève pour l'hymne national, on fait de même, par respect pour les gens qui le font autour. Dans les lieux publics comme les cinémas ou les salles de concert, toute représentation commence ainsi - l'hymne national est même parfois joué par l'orchestre lui-même ! En fait, face aux rituels d'une autre culture, l'étranger se trouve perpétuellement dans l'ambiguïté, entre deux positions : à la fois comme poissé, englué, dans la pratique collective du groupe allogène (pour lui !), et en même temps conscient de l'autre chose qui se déroule dans sa tête. Dans le meilleur des cas, il est simplement conscient de n'être pas - ni de se sentir - concerné au même titre que les autres ; il peut même éprouver une vague sympathie quant au

¹⁴ - La fête de Confucius donne un jour de congé ici - et l'école offre un cadeau aux enseignants.

fond pour ce que le rituel exprime. Mais dans le pire des cas il peut aussi se trouver franchement hostile quant à la *forme* du rituel lorsqu'elle est connotée très différemment dans les deux cultures, parfois à tel point qu'elle serait impossible dans une institution éducative française¹⁵.

L'exemple le plus évident de ce cas est pour moi la participation des militaires à l'éducation et à ses rituels - et de façon générale, les oripeaux militaristes dans lesquels baigne encore la vie symbolique à Taïwan. Ce problème n'est pas seulement interculturel : je serais aussi mal à l'aise dans une cérémonie militaire française. La différence est qu'ici, ce genre de cérémonie martiale déborde le cadre des casernes et des officiels sur les Champs Elysées pour se retrouver dans toute institution éducative... notamment pour tout ce qui est vie sportive. Eviter les Champs un 14 juillet est une activité que j'ai menée avec succès durant des années, mais ici, j'ai été finalement rattrapé : lors des compétitions sportives scolaires, ce sont les militaires qui organisent la cérémonie d'ouverture, au cours de laquelle les élèves défilent au pas précédés du drapeau de leur classe au son de musiques diverses comme "Le régiment de Sambre-et-Meuse"... Je dois avouer que, avec tout le respect que je me dis devoir montrer pour la culture de mes hôtes chinois *telle qu'elle est* (et non pas tel qu'un sinologue de "chinois de papier" pourrait se l'imaginer...), et avec toute la compréhension possible pour la situation stratégique de Taïwan face à la Chine Populaire¹⁶, j'ai tout de même du mal à assister à ce genre de cérémonie jusqu'au bout, surtout lorsque les élèves ne perçoivent visiblement pas toutes les implications de ce qu'ils jouent : voir des élèves de troisième année marcher au pas derrière un drapeau à tête de mort (qu'ils ont eux-mêmes choisis), alors qu'on s'égorge dans d'autres parties du monde ne peut me laisser indifférent... Même remarque pour les exercices d'alerte aérienne - heureusement de plus en plus rares - imposés à tout le personnel de l'école comme aux élèves, alors que les bâtiments - comme du reste la plupart des constructions actuelles à Taïwan - ne

¹⁵ - Parfois, les choses sont plus claires : ainsi de ce jour où lors d'un concert du *Messie* de Haendel donné à Taipei, toute la salle s'était à ma grande surprise levée pour l'Alléluia ! J'étais (seul sur deux mille personnes !) résolument resté assis, en pensant : "C'est *ma* culture !".

¹⁶ - Et j'ai certainement une bonne réserve de compréhension à ce sujet, ayant décidé pour Taiwan au lieu de Pékin au moment du massacre de Tian An Men en juin 1989...

comportent pas d'abri antiaérien... L'alerte se passe finalement à attendre dans la classe en silence, sans pouvoir faire cours¹⁷.

La société rappelle l'imposition de ses normes parfois par le silence, parfois par la musique : l'école comporte des haut-parleurs disposés partout. A Taïwan, il est aisé de repérer les écoles à la musique qui s'en échappe dans les rues environnantes ! Chaque matin, au moment de la première cérémonie, ils jouent des airs entraînants ; puis lorsque vient la pause du repas de midi, ils jouent du lyrique (Enya - très populaire à Taïwan - ou même parfois des bandes-son de comédies américaines des années 60...). On retrouve ici le même usage du son qu'en Chine Populaire : rappeler à l'individu à quel groupe il appartient, inlassablement. Cela devient une telle habitude qu'on n'y porte plus consciemment attention, au point que j'ai failli oublier de le mentionner ici ! Je me demande combien le bureau de l'école chargé de diffuser ces airs dépense chaque mois en cassettes ou en C.D. (mes collègues me disent qu'il s'agit surtout de C.D. - modernité oblige). Aucun élève ne peut jamais oublier QUI il est¹⁸ !

Il faut véritablement dépenser beaucoup d'énergie libidinale, faire un travail de retour sur soi-même et ses représentations culturelles, pour se persuader que "c'est comme ça", que l'on n'est pas chez soi, qu'on ne va pas changer à soi seul la manière dont les choses se passent, et que si l'on veut non seulement travailler efficacement (apporter une vision différente à ses élèves ?), mais aussi être capable peut-être d'analyser ce qui nous entoure, il faut tout d'abord l'accepter comme un "donné". Cette situation est aussi un bon révélateur de ce que nous subissons aussi l'endoctrinement de *notre propre culture*, qui pour aller dans une direction différente, n'en existe pas moins.

¹⁷ - Actuellement, la présence des militaires est d'ailleurs de plus en plus contestée dans les écoles et les universités taïwanaises. Le gouvernement répond aux critiques en assurant que les militaires jouent un rôle d'orientation et de conseil auprès des jeunes. Je me demande quelle formation ils reçoivent à cet effet ?

¹⁸ - Une collègue me raconte qu'une certaine élève de 2ème année se sent sans cesse sous pression à l'école, et que s'y trouver la rend littéralement malade : elle ne cesse d'être absente. Cette collègue ne comprend pas pourquoi. Ma première réaction est de lui parler des haut-parleurs : jamais ici on ne peut oublier OÙ on se trouve ! Je ressens aussi cette pression, lui dis-je. Mais moi, je suis adulte, je ne porte pas d'uniforme, et il n'y a pas de professeur qui me note !

Pour conclure, il me semble qu'on ne peut exagérer l'impact sur la définition par les élèves de leur propre personne de l'ensemble de : le port de l'uniforme, l'importance temporelle des situations totalement ritualisées, les effectifs des classes, qui "noient" chacun dans le groupe, ce à quoi il faut encore ajouter la difficulté de communication supplémentaire avec un enseignant étranger, et ce dans une langue, le mandarin, qui n'est pas la langue maternelle de certains élèves¹⁹ !

L'organisation et le contenu de l'enseignement

A Wen-Tzao, on enseigne anglais, français, allemand, espagnol et japonais²⁰, mais aussi d'autres matières d'éducation générale du programme taïwanais - condition de l'acceptation de Wen-Tzao dans le système d'éducation²¹. L'enseignement se fait sur cinq ans. Les trois premières années correspondent approximativement à celles d'un lycée français de la seconde à la terminale, les quatrième et cinquième années aux première et deuxième année d'université de Taïwan, avec lesquelles elles ont d'ailleurs une équivalence : les élèves de Wen-Tzao qui réussissent les examens de fin de cinquième année peuvent sur examen entrer en troisième année d'un département universitaire de la langue vivante qu'ils ont étudiée à l'école. On comprend les mécanismes de la bonne réputation de l'école si on pense que ces élèves, qui ont déjà *cinq* années d'études de deux langues, sont confrontés en troisième année de fac à des élèves qui n'en ont fait que *deux* ans, et que ce sont souvent les meilleurs élèves qui décident de continuer à l'université.

¹⁹ - Il existe un problème linguistique à Taïwan entre le mandarin, le taïwanais, et – dans une moindre mesure du point de vue de l'enseignant – le hakka et les dialectes aborigènes.

²⁰ - Et le russe, depuis cette année, à une classe expérimentale de 28 élèves.

²¹ - Les autres matières enseignées comportent l'histoire chinoise, le chinois (langue, mais aussi littérature chinoise, sur laquelle je reviendrai), la géographie, le commerce, mais aussi la morale et bien sur les Trois Principes du Peuple, l'idéologie nationale de la République de Chine à Taïwan, inventée par Sun Yat-Sen. Il faut aussi ajouter les cours d'instruction militaire, le sport, dont j'ai déjà parlé, et diverses options allant du commerce à la... sociologie (cette dernière enseignée sur des traductions chinoises de *textbooks* américains).

Comme je l'ai indiqué, il existe une rupture manifeste entre les trois premières années de l'école et les deux dernières. Le changement d'uniforme entre les deux "cycles" ne fait que rendre les choses plus manifestes. L'enseignement change aussi en ce sens que l'on demande brusquement plus d'"autonomie" aux élèves dans leurs tâches. Le contraste est parfois difficile pour eux. De façon générale, un problème grave et précis se pose pour les élèves qui interrompent leurs études à l'école en cours de route : ils partent *sans rien, sans aucun diplôme*. Même pour ceux qui arrêteraient au milieu de la cinquième année, par exemple, ils doivent reprendre dans une école publique à partir d'une année équivalente de la première année de Wen-Tzao... De plus, *aucun redoublement ne peut être admis par le ministère*. Ce problème, pourtant grave, n'a que très rarement été mentionné en ma présence – en fait, je l'ai découvert au travers du cas particulier d'un élève qui refaisait un cours de première année à la fin de la cinquième ! Il est perçu comme ne touchant qu'une toute petite minorité d'élèves, mais il me semble qu'il pèse tout au long de la scolarité, et dans le non-dit presque total, sur les notes données aux élèves par les enseignants, et qu'il génère parfois des situations touchant au scandale.

Le recrutement dans les "écoles supérieures" comme Wen-Tzao se fait par un système de concours d'entrée analogue aux "concours" français d'entrée dans les "grandes écoles". Un concours unifié donne accès, en plus de Wen-Tzao, à des écoles techniques, commerciales, etc. Les premiers au concours sont les premiers à choisir. Ceci a une conséquence classique : les moins bien classés se rabattent parfois sur une école parce que toutes les places sont prises dans les autres ; et une conséquence plus inattendue : les langues elles-mêmes se retrouvent "classées". En effet, l'anglais étant plus demandé, le département d'anglais affiche complet le premier, et les étudiants se rabattent sur les autres langues. Les notes de concours d'entrée des élèves de l'école en témoignent : la moyenne de ceux du département d'anglais est plus élevée que ceux des autres. Dans l'ordre, le "classement" par départements s'établit ainsi²² ; anglais, japonais, français, allemand, espagnol. Ce fait pèse sur le quotidien dans la mesure où il est connu des professeurs du département de français, qui y font parfois allusion sous la forme : "Oui, les élèves d'anglais sont plus intelligents..." ou "plus éveillés".

²² - Statistiques pour cette année, mais l'ordre est assez constant d'une année sur l'autre.

Les classes de l'école Wen-Tzao*

Départements	Anglais	Japonais	Français	Allemand	Espagnol
Classes					
1 ^{ère} année	angl. + français angl. + allemand angl. + espagnol angl. + japonais	japon. + angl. I japon. + angl. II	français + angl I français + angl II	alld. + angl.	espagn. + angl.
2 ^{ème} année	angl. + français angl. + allemand angl. + espagnol angl. + japonais	japon. + angl. I japon. + angl. II	français + angl I français + angl II	alld. + angl.	espagn. + angl.
3 ^{ème} année	angl. + français angl. + allemand angl. + espagnol angl. + japonais	japon. + angl.	français + angl.	alld. + angl.	espagn. + angl.
4 ^{ème} année	angl. + français angl. + allemand angl. + espagnol angl. + japonais	japon. + angl.	français + angl.	alld. + angl.	espagn. + angl.
5 ^{ème} année	angl. + français angl. + allemand angl. + espagnol angl. + japonais	japon. + angl.	français + angl.	alla. + angl.	espagn. + angl.

* Classe expérimentale de russe non portée.

Les élèves déçus de n'avoir pu entrer dans le département d'anglais se consolent en sachant qu'ils l'étudieront de toute manière : c'est la langue principale, et le département d'anglais, le plus important, comprend quatre classes d'anglais première langue, chacune d'entre elles étudiant une des autres langues enseignées à l'école (voir tableau des classes). En fait, la différence entre première et deuxième langue se fait très peu sentir durant le "premier cycle", où les niveaux sont théoriquement équivalents. Une classe qui étudie une langue comme première langue "dépend" du département de langue correspondant. En 1993-1994, il y avait en première année une classe de français première langue. Cette année, il y en a deux. Ainsi, chaque année, le doublement des classes de français "montera" d'un niveau. De même pour le japonais.

C'est seulement durant les deux dernières années que les élèves ont accès à davantage d'options dans leur "première" langue, et que donc, les niveaux pourraient diverger, un élève pouvant quasiment abandonner sa seconde langue pour se concentrer sur sa langue principale. Le tableau montre qu'à raison de 50 élèves minimum par classe, il y a à Wen-Tzao plus de 2200 élèves, dont au moins 1000 dans le département d'anglais.

Les conditions de travail et d'enseignement

Ce qui devient apparent lorsque l'on commence réellement à enseigner, c'est que l'aisance matérielle évidente dans l'organisation de l'école est rendue totalement nécessaire par les effectifs. Mais même la disposition de laboratoires de langues ne peut compenser réellement le poids des classes... Une telle situation est (d'un point de vue français) proprement scandaleuse pour une école de langues. En même temps, elle force pour ainsi dire à se poser la question : n'aurait-on pas pu sacrifier une partie des installations pour réduire le nombre d'élèves à 30 par classe ? Un problème quotidien impliqué est l'inadaptation des manuels et cassettes audio ou vidéo "français langue étrangère" importés, souvent conçus en France ou aux U.S.A. pour des classes de 10 à 20 élèves, et sans aucune approche spécifique des élèves asiatiques et sinophones²³...

Mais quand, en troisième année, on doit faire à une classe complète de 54 élèves un cours de "Conversation - Lecture", le ridicule de la situation éclate ! Peut-être en réaction inconsciente, un enseignant chinois du département de français en arrive même à *nier* l'aisance matérielle de l'école en des termes définitifs tels que : "On dispose vraiment de peu de matériel ici – c'est une honte !" (en parlant des cassettes vidéo de la médiathèque).

Les effectifs en surcharge se joignent à l'absence de feed-back en cours de la part des élèves, déjà mentionné, à la chaleur (*les classes n'ont pas l'air conditionné* - qui sait ce qu'est un climat subtropical appréciera), pour favoriser la pérennité d'une tradition chinoise de l'enseignement qui accorde la plus grande valeur à la répétition. L'une des classes de japonais se trouvant sur

²³ - En fait, (Dieu merci !) par le jeu des options, des cours choisis seulement par une partie des élèves d'une classe, on enseigne souvent à partir de la quatrième année à des groupes de 20 à 40 élèves.

mon chemin quotidien, j'assiste souvent en allant en cours au spectacle pour moi déprimant de cinquante élèves répétant en même temps une phrase de japonais... Ma collègue française justifie la pratique par les effectifs : il est difficile de faire autrement - et par la psychologie des élèves : ils y sont habitués, ils ont l'impression d'apprendre. Peut-être est-ce vrai, s'ils ont déjà passé dix années dans des écoles où ils ont travaillé de cette manière... Mais est-ce vraiment le cas ? L'enseignement basé sur la répétition favorise certainement le développement de la mémoire, mais la créativité ? Ma collègue préfère comme moi mettre les élèves en groupes de cinq ou six plutôt que de pratiquer cette méthode d'anonnage... En fait, admettre cette pratique est un engrenage qui mène très loin. Car *autant que le contraire*, cette méthode *justifie* le nombre d'élèves dans les classes : *dès que l'on trouve légitime d'enseigner de cette manière, pourquoi se poser le problème de faire descendre l'effectif à 10 ou 15 élèves ?!* Quelque part me trotte dans la tête l'idée que là est bien l'opinion non-dite d'un bon nombre de gens dans l'école sur ce point...

Je pose la question des effectifs à la directrice de l'école, lors d'une réunion du département de français à laquelle elle est venue assister (disposition des lieux longuement préparée, honneur de cette visite, etc...) : pourquoi ne pas dédoubler certains cours, comme les cours de "conversation", en y faisant intervenir un second enseignant, une heure par semaine, comme "assistant" ? Je pose consciemment une demande modeste : dédoubler une heure par semaine, sur les quatre que compte ce cours. La réponse est claire : c'est impossible parce que ça coûte trop cher. Et de me le prouver chiffres en main sur un problème auquel je ne pensais pas : il est impossible de ne dédoubler *qu'une seule* des classes de conversation du département de français : pourquoi celle-là ? Pourquoi privilégier ces élèves par rapport à d'autres ? Or il y a deux classes de conversation pour chaque année, et cinq années. Si on désire dédoubler toutes ces classes ne serait ce que pour une heure, il faut engager un enseignant supplémentaire, que l'école n'a pas les moyens d'embaucher. Et, similairement, toujours au nom du même principe d'égalité, on me démontre qu'il serait impossible d'engager une opération

comme celle-là pour le seul département de français : ce serait une injustice pour les autres. Le coût devient donc prohibitif²⁴.

Pourtant, *dans les discours*, de la directrice de l'école à celle du département de français, jusqu'aux professeurs du département pris individuellement, personne ne met en doute que la diminution du nombre d'élèves dans une classes serait bénéfique. Mais le discours de la directrice de l'école en réponse aux demandes de diminution semble justement être que, puisqu'on le sait, il est inutile de passer à la pratique pour une ou deux classes : ce qui serait nécessaire, ce serait une réforme générale. Un autre principe est aussi à l'oeuvre derrière ce raisonnement : *l'égalité, comprise comme le fait qu'on ne peut privilégier personne*. Mais comme celle-ci est impossible "par manque d'argent" (on verra plus loin pourquoi ces guillemets), la situation demeure finalement à l'identique. J'ai lors de cette discussion avec la directrice de l'école la sensation que je viens de buter sur le premier paramètre réellement important, mais dont il est rarement question directement : *l'argent*.

Mais il y a autre chose. Si je devais résumer ma sensation à l'issue de cette conversation, je dirais en exagérant un peu qu'elle est que la pédagogie est certainement quelque chose de très honorable, mais que, là où elle vient déranger le budget, elle n'a pas droit de cité. En fait, le problème est que l'innovation pédagogique est admise... mais qu'elle ne doit pas déranger les services administratifs. Comme je pense que l'innovation est forcément dérangeante à un niveau quelconque, je commence dès ce moment à me demander s'il n'y aurait pas quelque rapport inconscient entre ce "non-dit" de l'argent qui réapparaît à la première demande pédagogiquement motivée et ce "dit très fort" (puisque au cœur de la situation la plus formelle possible, un discours de la directrice de l'école), de l'amour de ses élèves (payants) et du coeur avec lequel ceux-ci doivent étudier... Cet appel à l'affectif n'est-il pas un écran de fumée ?

J'apprends un peu plus tard en discutant avec un chinois de Taipei que l'école est à peu près aux normes de l'enseignement supérieur taiwanais : une classe de français de 3ème année à l'Université Culturelle de Taipei compte à peu près 40 élèves. Sans doute le fait que la diminution des effectifs

²⁴ - D'où l'idée de la directrice du département de demander cette année à l'administration de Wen-Tzao un dédoublement à titre d'expérience (pour être bien sur que les élèves progressent plus vite si moins nombreux ?).

n'apparaisse pas comme une priorité est-il lié aussi à l'absence de pression sociale réelle (par exemple des parents d'élèves, habitués à ces normes). S'il y avait concurrence d'autres centres de langues aussi prestigieux, aussi installés dans le système éducatif taïwanais, proposant des classes de 15 ou 20 élèves, alors nul doute que la perte possible du marché rendrait soudainement le problème prioritaire ! On a trop souvent tendance à ne pas considérer que le choix d'une pédagogie ressort aussi d'une stratégie commerciale liée à une demande...

Pourtant, cette "norme" qu'un français trouvera bien sur choquante n'est parfois pas respectée : lorsque j'ai appris le chinois à l'Université Normale (*Shifán Dàxué*) de Taipei, il y avait 5 élèves par classes. L'inscription y coûtait pour trois mois environ 15 000 yuan taïwanais (environ 3 000 FF) pour dix heures de cours par semaine. Sur six mois, les cours revenaient donc à 6 000 FF, à comparer avec les 50 000 yuan²⁵ (10 000 FF) payés par les élèves de l'école pour un semestre à une trentaine d'heures par semaine. La différence est aussi qu'à ma connaissance, dans ce centre de Taipei, les professeurs sont beaucoup plus mal payés qu'à Wen-Tzao...

En avril 1994, les journaux rendent compte d'une manifestation de professeurs et d'étudiants qui montre que le problème des effectifs est générateur de débats dans la société : ils sont descendus dans les rues de la capitale pour protester contre la situation. L'un des professeurs de l'école (celui-là même qui annulait d'une phrase l'aisance matérielle de l'école) y a justement participé. Il vaut la peine de citer (de souvenir) la réaction à cette manifestation du *China News*, l'un des deux journaux en anglais de Taïwan, dont les éditoriaux sont notoirement, ainsi qu'on me l'a exprimé : "écrits par le gouvernement" : "C'est très bien de la part des manifestants de défendre la qualité des enseignements dans les universités, et on les en félicite. Mais il y a tout de même des problèmes plus importants que celui qui les a amené à descendre dans la rue. Ainsi, la perte progressive du respect pour les enseignants (et de citer plusieurs cas d'enseignants ridiculisés par leurs étudiants, ou même battus). Tout ceci est la conséquence de la perte des valeurs traditionnelles, qui ne sont plus enseignées correctement. La solution

²⁵ - Ce chiffre n'est qu'approximatif : fort significatif est que ce genre de connaissance (combien paient les élèves ?) n'est guère monnaie courante parmi les enseignants.

serait d'en revenir à l'enseignement des classiques, et en premier lieu de Confucius."

Ton paternaliste, en apparence approbateur mais en fait très ironique et au service de ce que j'identifie comme le discours classique de la décadence de l'époque actuelle (*O tempora, o mores...*). Là, l'argent est totalement absent du discours, qui se situe sur l'autre versant de l'affect : non le coeur, mais la morale... L'argent n'interviendrait-il jamais que dans un "second niveau" de la discussion, lorsque ni le coeur ni la morale n'auraient pu convaincre ?

Je découvre à la rentrée 94-95 qu'en définitive, la réponse en termes de manque d'argent pourrait bien à son tour recouvrir un niveau plus profond : l'école a engagé l'année précédente des fonds très importants pour construire un bâtiment supplémentaire au milieu de la première cour intérieure. Certains bâtiments seront supprimés, et les capacités d'accueil de l'école augmentées. Les constructions sont présentées comme motivées par l'augmentation programmée du nombre de classes, le doublement annoncé des classes de japonais et de français devant progressivement se propager jusqu'en cinquième année. Mais tous ces investissements n'impliquent aucunement la recherche de nouvelles solutions pour les effectifs - au travers par exemple de la construction de salles plus petites. En filigrane, c'est même le contraire qui est posé, puisque le choix d'investissement dans ce projet est implicitement compris comme interdisant de dépenser l'argent autrement (un comptable dirait sans doute que c'est normal, puisque l'investissement est différent du problème des effectifs, qui relève du fonctionnement...). Plus, ce nouveau bâtiment contiendra une salle de conférence, des bureaux administratifs, et des salles de classe en sous-sol, alors que de nouveaux labos de langue ne sont prévus que pour la tranche de construction suivante ! Ils seront peut-être utilisables dans deux ans !

Or, l'an dernier, le nombre d'heures de labo a diminué, passant pour les classes de conversation (à 50) de deux heures sur quatre à une heure sur quatre.

Cet ordre de construction augmente mes doutes : le problème des effectifs n'est donc pas prioritaire ? J'aurai la certitude que non la semaine suivante lorsque, ayant déjà commencé la rédaction de cet article, j'apprendrai en réunion du département de français que la bibliothèque disposant de 200 000 yuan (40 000 FF) pour acheter de nouveaux livres, il faut que les professeurs de français indiquent les titres qu'ils souhaitent voir acheter d'ici

fin décembre ! L'argent viendrait pour moitié de l'Etat, pour moitié de l'école²⁶ ... L'école ne pourrait-elle pas utiliser 100 000 yuan pour lancer des découplages partiels de certaines heures de classes de conversation ?

La conclusion inévitable est que les conditions pédagogiques, les conditions dans lesquelles les élèves apprennent dans le quotidien, ne sont pas un sujet de réflexion prioritaire pour l'administration de l'école, qui ne considère pas sérieusement ce problème.

Les problèmes de choix pédagogiques

Pourtant, l'administration intervient dans ce qui est enseigné : elle applique les choix du Ministère (que pourrait-elle faire d'autre ?) et peut-être impose-t-elle parfois ses propres choix. Quelques expériences que je rapporte ci-dessous sont significatives à ce propos.

Etant allé à Taipei assister à une conférence sur l'interprétariat et la traduction, j'apprends d'un des intervenants, un anglais responsable d'un institut doctoral de formation à l'interprétariat, l'histoire suivante : il s'est vu opposer *un refus total du Ministère que l'examen final donnant le diplôme d'interprète de conférence internationale soit oral !!* La loi exige que, quelle que soit la discipline, au moins 60 % de la note (c'est à dire, à Taïwan, qui utilise le système de notation américain sur 100, la moyenne) soit attribuée sur une épreuve *écrite*. Ecoutant cela, je réalise soudainement que, si même le fait qu'il s'agisse d'un diplôme d'interprète n'est pas parvenu à faire fléchir le Ministère, lorsque j'ai, dix jours auparavant, fait à la directrice de Wen-Tzao la même demande pour mon cours de *conversation* de troisième année, je ne pouvais guère espérer que le refus catégorique que j'ai obtenu !

J'en serai réduit à faire comme ce responsable : respecter la règle pour l'examen final, et jouer au maximum sur les contrôles continus, qui représentent 50 % de la note totale, et qui, eux, peuvent être oraux. En fait, je découvrirai un paramètre supplémentaire lorsque j'annoncerai à la

²⁶ - Je considère déjà la bibliothèque comme surdimensionnée par rapport au niveau général de l'école (une chose que je ne pourrais jamais dire franchement dans un cadre institutionnel : qui se plaindrait que la mariée est trop belle ?). Et puis comment apparaît attaquer les postes des bibliothécaires ? On voit le piège tendu...

directrice du département de français mon intention de préparer pour la classe de 3^{ème} année un examen oral à 40 % : celle-ci me répond : “Bien sur, je suis entièrement d'accord avec toi. Mais si tu commences à proposer ceci dès la première année, tu vas *choquer l'administration*. Je crois qu'il vaudrait mieux ne pas aller au maximum de la note orale tout de suite. Tu ferais mieux de proposer 30 % d'oral pour cet année, et tu monteras à 40 % l'an prochain.”.

Autre exemple de “choix pédagogique” : ayant enseigné la première année un cours de composition française, je suis surpris d'apprendre l'année suivante que la directrice a décidé de *supprimer le cours de composition française* pour le remplacer par un cours de traduction. J'ai beau dire en réunion de département - en cela appuyé par le contenu de la conférence à laquelle je viens justement d'assister, *envoyé par l'école !* - qu'il ne sert à rien de faire faire de la traduction *en tant que telle* à des élèves qui ne maîtrisent pas encore la langue, rien n'y fait. La décision a été prise. La réponse que j'obtiens est : “Si vous voulez faire écrire les élèves, vous pouvez le faire au sein des autres cours.” Ma position serait plutôt : maintenons un atelier d'écriture, *et* faisons-leur faire des exercices de thème et de version dans *tous* les autres cours... De même que moi quand j'ai appris le chinois, les élèves manquent d'exercices dans ces domaines. Et ils manquent d'outils de composition, d'analyse de textes²⁷.

Ma première réaction est de conclure que la dominance de l'écrit typique du système éducatif chinois mettait l'apprentissage des langues étrangères face à des problèmes insurmontables. Pourtant, s'il est vrai que - même en cinquième année - la majorité des élèves ne parle guère, il faut

²⁷ - Vision confirmée par ce que me raconte lors de la même conférence le responsable d'un autre département de français, de Taipei. Je cherche, lui-dis-je, à faire écrire à mes élèves des analyses de textes d'auteurs français. « C'est difficile, me répond-il, parce qu'ils n'ont aucune idée de ce qu'est une analyse de texte. Ici (il parle de son université), nous devons déjà passer beaucoup de temps à leur faire oublier tout ce qu'ils ont appris en matière de commentaires de textes chinois : ils étudient les Classiques, et ce qu'on leur apprend, c'est à paraphraser la pensée des Maîtres, à démontrer que ceux-ci ont bien raison à l'aide d'exemples, etc... Les élèves ne sont donc absolument pas préparés à ce que nous leur demandons. » *Exit* pensée critique...

bien avouer que leur performance vaut bien celle des élèves de chinois de Paris, et que certains se débrouillent exceptionnellement bien.

Dans le cadre existant, sans pour autant entretenir de tension revendicative frontale face à l'administration, beaucoup de professeurs parviennent à faire produire à leurs élèves des textes en français au moyen de "cahiers de découpage" constitués à partir d'articles de journaux en français. Il existe donc un "mode d'emploi" de l'administration", une marge de manoeuvre. Je pense qu'elle réside dans une approche "latérale" du type : si la porte est fermée, je rentre par la fenêtre.

Mais le problème des thèmes et versions continue à me faire réfléchir : pourquoi ne prépare-t-on pas ce genre d'exercices ? Ne serait-ce pas parce que ce travail réclame une collaboration entre enseignants, un chinois, un français ? Par ce biais vient se poser le problème de la collaboration entre enseignants... Et je me rends soudain compte que cette réponse "latérale" que je m'apprêtais à approuver comme un moyen "chinois" de sortir du dilemme est toujours *individuelle* de la part des enseignants – et n'est pas le fait de tous : je suis persuadé que certains s'accommodent de la situation parce qu'elle leur donne une certaine tranquillité. Un peu de la manière dont on peut se laisser – moi y compris – piéger par le rituel de début de cours que j'ai mentionné : les élèves n'attendent pas autre chose, le calme règne... alors l'ensemble fonctionne comme un véritable *piège à conformité*...

On a une situation "quantique" : de même que, pour faire "bondir" un électron hors de son orbite, il faut lui fournir une très grande quantité d'énergie, ici, sortir de l'ornière (c'est à dire de ce que fait tout le monde) réclame beaucoup d'énergie pour peu de gratification – *y compris peut-être de la part des élèves*, au nom desquels on peut avoir envie de le tenter...

De l'information "verticale" vient peut-être en grande quantité de la hiérarchie, mais l'information "horizontale" ne donne quant à elle pas beaucoup lieu à échange. Fort significativement, les réunions du département commencent par un moment consacré à faire connaître aux enseignants les dernières informations "verticales"... Or, en quoi pourraient bien consister ces informations "horizontales" si elles s'échangeaient effectivement ? Justement en des discussions sur la pratique quotidienne : soit très concrètes : que fais-tu en classe en ce moment ? Comment résous-tu (tourne-tu autour) le problème du nombre d'élèves ? Quels problèmes particuliers rencontres-tu ? Ou des questions plus théoriques : Comment abordes-tu ce point de

grammaire ? Est-ce que cette préposition commande réellement le subjonctif dans tous les cas ? Ou des problèmes de choix de curriculum : je n'utilise pas beaucoup ce manuel. Et toi ?

Je commence à comprendre, au travers de cette *carence de communication*, dont se plaignent certains enseignements, un autre fait du fonctionnement de l'école : c'est que, précisément, "tout ne peut tenir ensemble" qu'à la condition expresse que la pédagogie et les problèmes qu'elle pose ne soient pas centraux dans la problématique de l'établissement (je rappelle ici cependant que je ne peux parler que de ce que je connais, c'est à dire le fonctionnement de mon propre département). ***La pédagogie, dans les réunions du département de français, c'est toujours ce dont on souhaite qu'on pourrait parler, mais que par faute de temps on abordera toujours la prochaine fois...***

Sans doute certains souhaiteraient-ils en parler. Mais si on la commençait, cette discussion du quotidien, que faire alors du problème central : les effectifs ? Il y a là un obstacle *réel* à un échange pédagogique entre enseignants, car toute discussion se trouve toujours soumise au risque de s'enliser dans le "On ne peut rien faire, on a trop d'élèves"... C'est un dilemme, car faut-il *accepter* cette situation de surcharge ou la *combattre*²⁸ ??

Le fantasme de la communication informatique

Je commence aussi à présent à mieux comprendre la vanité de mes efforts lorsque, un an plus tôt, quand l'école a été reliée au réseau international d'ordinateurs (Internet), j'ai tenté de convaincre mes collègues de l'utiliser. De manière typique, le projet de liaison de Taïwan à Internet a été mené dans des conditions magnifiques sur le plan technique. Quasiment toutes les universités de l'île sont à présent reliées au réseau national, une fiche d'inscription a été

²⁸ - Typiquement, si l'administration refuse toute attaque frontale, elle accepte (à condition qu'un certain nombre de papiers soient remplis en chinois...) une approche visant à circonvenir le problème, à le "cautériser", ainsi que je le vérifie en proposant un projet de composition de textes en français par groupes de 2 avec accès une ou deux fois par mois aux ordinateurs de la salle informatique. L'innovation technique est plus neutre. Elle apporte une amélioration moins dérangeante - plus "propre", aseptisée, plus sanitaire ? – que l'innovation pédagogique.

envoyée aux professeurs, et tout le monde l'a remplie : je serais tenté d'y voir une application du “principe d'égalité” dont j'ai déjà parlé, selon lequel personne ne veut se sentir être laissé en arrière - et préfère plutôt être en avant. Et cette hypothèse se confirme par les remarques que me lancèrent par la suite avec fierté certains collègues : “Nous sommes dans l'école le département qui utilise le plus le réseau !”. Quoi qu'il en soit, avant un mois, tout le monde dans le département était relié.

Mais, tout aussi typiquement, la préparation “humaine” de l'opération a été inexistante : une heure de formation sur la manière d'utiliser le réseau (ftp, gopher...). Pas de discussion ni de recherche préalable sur ce à quoi concrètement le réseau pouvait servir aux enseignants, à leurs enseignements... et à leurs enseignés ! Dans mon département, personne n'a jamais utilisé le réseau pour des fins en rapport avec son travail. J'ai tenté d'organiser des séances de formation, que mes collègues ont acceptées. Un autre enseignant du département s'est mis à passer beaucoup de temps devant la console, mais sans aucune conséquence pour sa classe. *Cet outil de communication permettant de parler avec des gens dans le monde entier pouvait-il répondre aux besoins d'enseignants qui dans leur quotidien, ne sont pas dans la situation de communiquer entre eux alors qu'ils occupent le même bureau ? C'est qu'il y a une barrière technique non négligeable : comment demander à des enseignants aux classes surchargées de passer du temps à apprendre à maîtriser un outil qui répond à un besoin (communiquer) que leur établissement semble s'ingénier à leur empêcher de ressentir ?? Dans un cas comme celui-là, les seuls à l'utiliser seront ceux pour lesquels il revêt un aspect ludique, ou bien nécessaire pour cause d'expatriation... (je plaide coupable dans les deux cas).*

Enfin, là encore, la pédagogie n'étant pas à l'ordre du jour, nul n'a pensé à la possibilité de faire utiliser le réseau aux élèves... Quelle que soit l'utilisation que ceux-ci auraient pu en faire (problème en soi non évident), toute démarche en ce sens aurait du commencer par les informer de l'existence du réseau. Or celui-ci est considéré dans les faits comme “la chose” des enseignants.

L'établissement dans le contexte politique taïwanais

Peut-être est-il temps d'élargir momentanément le cadre d'analyse... Les stratégies mises en oeuvre par les individus travaillant dans un établissement

ne procèdent pas exclusivement de leur perception de celui-ci, mais aussi de celle qu'ils ont de la société où ils se trouvent...

Or, Taïwan est actuellement une société en pleine transformation politique. Le lecteur en aura sans doute perçu des indices dans les allusions au débat entourant certains problèmes éducatifs comme la présence des militaires ou les effectifs des classes. De la loi martiale et du couvre-feu des années 70 et début 80, dont le respect était surveillé par les patrouilles militaires, on est passé à une société où les militaires sont rentrés dans leurs casernes, où des élections libres (si parfois entachées de corruption ça et là) se sont déjà tenues à deux reprises, et où le président devrait l'an prochain être élu au suffrage universel - les législateurs se sont entourés d'avis divers pour décider entre présidentialisme “à la française” ou “à l'américaine”, puisque Robert Badinter a été récemment reçu à Taipei comme expert “es Constitutions”...

La langue taïwanaise (le fujianais, ou *Minnányu* - langue du sud de la rivière Min), avait été interdite dans les écoles pendant 40 ans : on mettait une pièce dans la tirelire si on était pris à le parler même durant la récréation - exactement ce que ma grand-mère bretonne me racontait sur son école primaire ! A présent, le Ministère de l'Education subventionne une troupe d'Opéra traditionnel taïwanais ou *Gézai*, qui s'est produite l'an dernier dans le grand amphithéâtre de Wen-Tzao, accueillie officiellement sur scène par la directrice ! De même, certains éléments du spectacle préparé par les élèves pour la kermesse de l'école l'an dernier l'ont été en taïwanais. D'y avoir assisté sans y rien comprendre ne pouvait m'empêcher de percevoir la joie et la sensation de détente (de retrouvailles ?) qui a envahi le groupe : la communication prenait immédiatement un cours visiblement moins formel. J'ai compris ce jour-là quelque chose à la manière dont la communication se faisait *les autres jours* – en mandarin, et entre autres que, comme français et comme locuteur de mandarin seulement, j'étais en quelque sorte dans une *double bulle*²⁹. Ma collègue française s'est mise cette année à suivre des cours de taïwanais.

On est donc dans une situation de transition, où certains cadres nouveaux ont été définis, comme le multipartisme, l'acceptation du multilinguisme, mais

²⁹ - D'autres enseignants de familles venues du continent chinois en 1949 sont dans le même cas que moi pour la “seconde bulle”. On voit donc que la situation est complexe...

elle est encore caractérisée soit par un grand respect des formes (prudence !), soit – de la part des opposants radicaux – par une totale exclusion de celles-ci : les manifestations sont à présent autorisées, mais elles risquent souvent de devenir des émeutes... C'est que le cadre dont on ne doit pas sortir - les formes en question - n'est pas encore défini par un consensus dans la société civile, mais par la domination du parti qui reste encore meneur de jeu : le K.M.T. (Parti Nationaliste). Le travail d'intégration d'une "opposition loyale" ne s'est pas encore fait.

Conséquence de cette situation fluctuante de "démocratisation menée de manière autoritaire" sur l'ambiance de l'école : jusqu'à un certain point, la peur de parler tout haut a disparu – mais l'aspect transition de la situation se reflète en ce que, dans ce milieu de fonctionnaires (par opposition peut-être au milieu des affaires), elle n'a disparu que jusqu'à un certain point. Je ressens que ce qui m'est dit n'est parfois pas prêt à être répété *ni entendu* "officiellement" : la parole existe, mais de manière souterraine, la liberté de parler, peu sûre de ses conséquences, pratique encore l'autocensure. Certainement, personne à l'école ne se réclamerait ouvertement du parti d'opposition... C'est que, *localement non plus*, "l'opposition loyale" n'existe pas dans les esprits : la critique est toujours un peu vue comme une trahison du groupe. Il est hors de doute cependant que l'impact de la nouvelle politique linguistique est "psychologiquement positif".

L'autocensure est certainement un paramètre important dans la stabilité des formes - même si celles-ci apparaissent parfois à une observation attentive comme minées de l'intérieur, c'est à dire (c'est une hypothèse) assumées publiquement, mais non personnellement, dans un syndrome au fond pas si différent de celui que j'attribuais précédemment à l'étranger. Cette attitude me semble bien cadrer avec ce que je définissais précédemment comme une "contestation latérale".

Tout ceci me donne à penser que les techniques de "dérangement" utilisées par exemple dans les socianalyses à base d'intervention ne pourraient pas facilement être utilisées ici. Il me semble qu'un autre problème pour ces techniques serait comme je l'ai mentionné à l'échelle politique nationale l'absence relative de ce que je pourrais appeler un "cadre consensuel du conflit"... aussi étrange que cette notion puisse sembler au premier abord. L'idée est que l'intervention risquerait de provoquer des convulsions telles qu'elle en perdrait toute efficacité (on sait que c'est parfois ce qui s'est produit

en France - donc il faut être prudent avec ce genre de généralisations)³⁰. Peut-être le journal socianalytique personnel diffusé par son auteur pourrait-il être utilisé avec plus d'efficacité ? Mais il y a le problème de la langue : qui lira un texte aussi long en français ? Je ne me vois guère rédiger mon journal en chinois, pour l'instant du moins... Je compte en tout cas diffuser cet article auprès de mes collègues.

Parenthèse plus théorique : peut-être faudrait-il *généraliser* cette idée du journal "publi-cité" dans l'institution en analyse comme un des éléments d'une "intervention latérale" encore à élaborer ? Celle-ci pourrait être à base du comportement symbolique, *mais conscient* (*non* religieux, mais plutôt poétique, artistique ou théâtral), *apparemment* irréprochable, mais compréhensible par tous, dont on sait qu'il est un mode de critique très utilisé dans certaines sociétés (URSS, Chine Populaire entre autres...) ? Il me semble qu'ici, le mode d'interaction sociale y *pousse* véritablement : dans mon ancien travail, avant été exclu (seul de tout le département !) de la prime de fin d'année (pour raison de contrat), et placé face au mur avec défense de tourner mon bureau (!), j'avais travaillé un mois de suite walkman sur la tête et installé face à mon moniteur, posé sur le meuble perpendiculaire à mon bureau (puisque je n'avais pas le droit de tourner celui-ci), les pieds posés sur les étagères dudit meuble, et le clavier sur les genoux... Ce comportement, parfaitement décodé par tous, avait provoqué une différenciation de l'attitude des gens à mon égard (hostilité-soutien)... et m'avait valu une inimitié certaine de la responsable du département ! En France, ma stratégie "naturelle" aurait sans doute été totalement différente. Mais psychologiquement, une action frontale m'avait parue impossible³¹

³⁰ - Sur le conflit dans la tradition chinoise, voir, in *Extrême-Orient - Extrême-Occident*, n° 4, "Du lettré à l'intellectuel, la relation au politique", Univ. Paris VIII, St Denis, 1984, F. Julien, "Présentation : une divergence de spectre", qui parle d'une "absence de structure agonistique de la parole" dans la culture chinoise, et de la préférence accordée à "une stratégie plus oblique, plus implicite, de la communication".

³¹ - Cette problématique entre intervention et culture chinoise, comme "conflictuelle sur un mode différent de la nôtre" communique de manière fascinante avec la genèse pratique de l'A.I. en France si on pense au travail où Rémi Hess analyse les pratiques des maoïstes français (inspirées de celles des gardes rouges ?), comme

Pour en terminer avec ce niveau d'analyse, je serais tenté de dire que j'ai la sensation que Taïwan ne me paraît pas tant évoluer “vers” une situation politique nouvelle que “hors de” sa situation précédente. Un exemple (tout à fait fantasmagorique,) fera peut-être comprendre cette sensation : personne ici ne prendra la décision de décrocher le portrait de Chang Kai-shek des murs des classes. Mais dans un climat subtropical, les clous rouillent³²...

L'effondrement sous les activités extra-pédagogiques

Je l'ai dit, je communique mal pour des raisons évidentes. Je suis non seulement dans une “bulle culturelle”, mais aussi tout simplement dans une *bulle de communication* : lecteur avide en français, il m'est impossible de lire “comme ça”, sur le coin d'une table, un texte en chinois, parce que son titre m'a accroché : le titre demande pour accrocher d'être lu “en un éclair”, ce qui est en général hors de ma portée.

De mon point de vue, il existe une série de lieux d'interactions emboîtés les uns dans les autres, et je me trouve dans l'avant-dernier : le département de français. Le dernier dans l'ordre de cet emboîtement serait la classe dans laquelle j'enseigne. J'ai peu de rapports avec les lieux d'interaction de niveau “inférieur” ou “supérieur” : je ne participe pas aux réunions des classes, ni à celles des professeurs principaux, ni non plus aux réunions des responsables de département, réunions qui toutes se tiennent en chinois³³. Je suis dans un

“interventionnistes” ou socianalytiques (*Les maoïstes français, une dérive institutionnelle*, Paris, Anthropos, 1974).

³² - Je parle de la “pression sur les élèves” à la directrice du département. Elle m'approuve, et indique que “les choses changent” : les cérémonies de salut au drapeau sont passées ce semestre de *deux* par jour à *une* (celle du midi a disparu de l'emploi du temps). Est-ce ridicule ? Mais il y a quinze ans, ajoute-t-elle, les filles allaient à l'école “la boule à zéro” comme nos parachutistes...

³³ - Ceci pose un problème méthodologique important pour moi : ayant la sensation d'évoluer dans une société où l'initiative revient le plus souvent aux échelons supérieurs, je dois penser qu'elle peut très bien en fait relever de mes difficultés de communication particulières. En effet, la dominance de l'écrit ici implique qu'une grande quantité d'information destinée aux enseignants arrive sous forme de notes en chinois. Ainsi, je ne découvre que progressivement des règles implicites qui apparaissent soudain connues de tous.

sens assez heureux de cette situation, car les participants à ces réunions en ressortent souvent en se plaignant qu'elles constituent des pertes de temps (ce que bien évidemment, personne n'exprime jamais franchement devant les organisateurs de ces réunions). J'ignore ce qu'il en est, n'y allant pas, mais il n'est pas rare en fin de semestre qu'un professeur passe presque une journée entière en réunion. En ce qui concerne les réunions des professeurs principaux des classes, j'imagine qu'on doit y discuter du suivi d'élèves cas par cas, et donc, vu les effectifs, de telles réunions ne peuvent être que longues... Mais je ressens en fait des sentiments assez contradictoires quant à cette situation : je suis isolé, mais j'échappe peut-être à ce qui risquerait de n'être qu'une corvée.

Au début, je ressentais cette situation d'isolement, en partie due à ma qualité d'étranger ne maîtrisant pas bien la langue chinoise, uniquement en termes de *manque* : elle faisait qu'une partie des termes mêmes en lesquels est posé le débat du quotidien m'échappait. Je ne pouvais donc que me reposer sur mes relations avec les autres professeurs du département pour comprendre de quoi il était question. Parfois, je découvrais ainsi une règle que j'aurais sans doute dû connaître. Je me demandais quelle était la solution ? Assister aux réunions ? Mais pour certaines, je n'avais pas à m'y trouver. Et en admettant qu'on m'en ait donné la possibilité, cela risquait en effet de ne représenter qu'une présence vide faute de compréhension - ou/et une gêne pour les assistants³⁴.

Puis je découvre avec surprise que je ne suis pas du tout le seul à ne pas savoir, et que le fait que je sois étranger amplifie un phénomène connu de tous. Une collègue française, ici depuis quinze ans, devient cette année professeur principal. Je lui demande en quoi consiste ce travail. “Je vais justement le savoir cette année” est sa réponse. Et de se plaindre justement que la communication dans l'école “ne se fait pas”, qu'on apprend les choses par hasard au bout d'un temps qui peut être très long. Et certains collègues chinois doivent parfois demander à un autre la réponse à une question que je pose et qui me semble, à moi, devoir évidemment être connue de tous (ainsi du coût des études pour les élèves...). J'en conclus finalement que la communication au sein de l'école est – dirai-je – “soigneusement déficiente”.

³⁴ - Ici, je mets de côté la *manie sociologique* qui lutte parfois avec l'envie de rester au lit le matin pour me pousser à assister à une cérémonie où peut-être je pourrai “récolter des données”...

En fait, à partir du moment où, ayant pris de l'assurance dans ma propre classe, je commence à “relever le nez du guidon”, progressivement, mon attitude va changer vis à vis de toutes ces “séances d'implication” dans la vie de l'école. C'est à ce moment que je commence comme je l'ai mentionné à ressentir le manque de discussions pédagogiques. Peu à peu, je commence à faire un lien entre divers éléments : absence de communication, absence de discussion pédagogique, stratégies latérales individuelles, grande quantité d'activités (de mon point de vue) parasites... Je commence à percevoir que mon manque, ces réunions risqueraient fort de toutes les façons, de ne guère le combler.

On a vu qu'il y avait pléthore de cérémonies à l'école, et si pour moi elles consistent essentiellement en une attente et une tentative de comprendre ce qui est en cours, l'administration quant à elle considère l'assistance à un bon nombre d'entre elles comme une preuve de l'intérêt que les enseignants portent à la vie de l'établissement. Elle y attache une haute valeur morale au sens de preuve de l'implication des enseignants. L'ambiguïté provient de ce que, si je suis intéressé à la vie de l'établissement, j'ai du mal à considérer comme preuve ni lieu de mon intérêt l'armature rituelle qui recouvre celle-ci. Or, ici, il y a un certain consensus contradictoire sur la question : on se plaint parfois de l'inutilité de certaines cérémonies (jamais les élèves - en tout cas pas devant moi...) mais les cérémonies - et la participation de tous à celles-ci - sont perçues comme de la plus haute importance. Mes élèves ont été très surpris lorsque je leur ai dit qu'il n'existait dans l'université française rien de semblable à la cérémonie de remise des diplômes pratiquée à Taïwan sous influences anglo-saxonnes ! Pourtant, des enseignants chinois n'hésitent pas, lorsque je leur demande, mi-figue mi-raisin : “Pourquoi les chinois aiment-ils tant les cérémonies ?”, à me répondre qu'ils n'aiment pas cela, qu'ils pensent que c'est une perte de temps, etc... On a la sensation que ces activités sont perçues comme un “mal nécessaire”...

Et s'il n'y avait que les cérémonies ! Une multitude d'activités est sans cesse discutée aux réunions du département : la kermesse de l'école (habituellement au profit “des pauvres”, mais cette année au profit de “la pauvre école” comme le dit mi-figue mi-raisin une collègue), la journée de compétition sportive qu'il faut préparer (occasion pour les militaires de sauter sur le devant de la scène), le barbecue d'accueil aux nouveaux élèves, l'organisation de la pièce de théâtre jouée chaque année en français par la classe de cinquième année ! Car les élèves eux aussi sont embringués dans ce

processus qui me rappelle la manière dont mes officiers géraient mon emploi du temps durant mon service militaire : moins il aura de temps à lui... Et l'on attend des professeurs qu'ils soient *actifs* dans toutes ces entreprises : une note de l'administration arrive pour que chacun y marque combien il vendra des tickets de tombola de la kermesse. Les élèves se plaignent que trop peu de professeurs sont venus au barbecue qu'ils ont passé tant de temps à préparer. Car les sollicitations ne viennent pas seulement de l'administration. Ce serait trop simple... Comment refuser à des élèves qui y ont mis tout leur cœur de les aider à la prononciation de leur rôle dans “la pièce du département de français” ?

Mais tout le temps que cela prend est pris sur la pédagogie... Pour moi, la meilleure preuve d'implication que je puisse donner est - dans ce cadre avec les effectifs que j'ai - de passer dix heures pour faire une correction détaillée de composition, PAS d'utiliser ces mêmes dix heures assis dans un bureau à préparer la kermesse !

Evidemment, c'est une position fort difficile à défendre : qui voudrait supprimer tout l'aspect “vie scolaire” de l'établissement ?? Mais dans ce contexte particulier, il me semble que toutes ces implications - y compris celles qui sont en apparence fort sympathiques - constituent finalement un cadre rigide qui permet de reléguer à la périphérie, dans le *non-conçu* (autrement que comme “devant venir du cœur”) le problème central : le mode de l'appropriation des savoirs, qui constitue pourtant la motivation première de l'établissement. Et les enseignants le formalisent très bien (sans aller jusqu'au bout) lorsqu'ils remarquent de telle ou telle classe : “Ceux-là, ils font tellement de choses dans les activités qu'ils ne travaillent plus du tout en classe!”

Pour aller plus loin, je pense – malheureusement – pouvoir porter une accusation encore plus grave contre ce mode d'apprentissage : qu'apprennent les élèves au travers de la pression sans cesse exercée sur eux dans l'école³⁵, au travers de ces haut-parleurs diffusant dès que les cours sont suspendus, des

³⁵ - Le fait que cette pression soit exercée en grande partie *par des canaux ne passant pas par l'enseignant* (je l'ai mentionné, il y a une instance disciplinaire à l'école) rend absolument non opératoire, non pertinente, les rapports entre élèves et enseignants : ma cordialité avec les élèves ne joue aucun rôle dans leurs rapports de fond avec l'établissement. La vérité est que suis là pour enseigner, mais *seulement* pour enseigner le contenu de mon cours.

musiques tenant lieu de prescription : activité dynamique, repos, etc... L'idéologie officielle semble être que *l'inactivité dans le cadre de l'école est impensable pour les élèves* ! On peut sans cesse les voir, par tours de corvée, nettoyer tous les bâtiments, ramasser les papiers sur les pelouses, faire les vitres, balayer la cour, etc... J'ai déjà mentionné les cérémonies officielles qui se font aussi par tours. Cela va jusqu'au tableau, qu'on veut me nettoyer (alors que je ne veux pas qu'il soit effacé - et puis je préfère réellement le faire moi-même). Toute une série d'institutions de gestion fonctionnent pour entretenir au sein de chaque classe ce débordement d'activité : on tourne pour la corvée, le responsable distribue les tâches, etc... A croire qu'on retrouve au sein de la classe la fameuse ambiguïté du "mode de production asiatique" et de sa multitude d'institutions locales constituant en apparence – en apparence seulement - un cas concret d'autogestion...

Car vue de l'extérieur, l'autonomie semble bien être là : les élèves déploient dans les circonstances les plus diverses une capacité d'organisation des plus impressionnante : le barbecue, la kermesse, les photographies collectives lors des cérémonies, concours de chansons, de nouvelles, de déguisements, etc... Il y a toujours celui ou celle chargée de photographier l'événement pour que l'établissement en conserve la trace... Ainsi sont-ils pris dans une myriade d'activités extrascolaires qui leur réclament un temps parfois très important, et qui dans mon esprit, relèvent d'une sorte de *compulsion*, de même que le nettoyage *quotidien* quasi-maniaque des abords de l'école.

Or, c'est un avis presque unanimement partagé parmi les enseignants que les élèves (sauf quelques rares exceptions) ne travaillent pas beaucoup en dehors des classes, et que lorsqu'ils font ce qui leur est demandé, c'est plus par souci de mise en conformité que par intérêt pour le contenu... Ironiquement, ils ne "mettent pas beaucoup de coeur" à ce qu'ils font, pour reprendre mot pour mot l'expression d'un enseignant. Les professeurs se plaignent que les devoirs sont faits au dernier moment (ce qu'il m'est arrivé de vérifier en effet) et parfois bâclés, les examens bachotés et parfois pas révisés. Comment ne pas en déduire que les élèves, dans cet établissement où ils sont sous pression et où l'oisiveté est mal considérée sur des bases morales, en sont venus à assimiler le travail d'apprentissage de langues étrangères qu'on leur fait faire aux autres travaux qu'ils doivent accomplir : à quelque chose de tout simplement obligatoire à quoi ils souhaitent avant tout échapper ? Je serais curieux de savoir combien diraient qu'ils pensent que l'on peut *éprouver du*

plaisir à travailler – du *plaisir intellectuel* à apprendre quelque chose de nouveau ?

J'espère que cette accusation est excessive, qu'elle relève de ma part du fantasme utopique de l'enseignant souhaitant contrôler au-delà de sa classe et de ses heures de cours le processus d'apprentissage de ses élèves... Mais cette possibilité dramatique me semble confortée par le fait que les professeurs, surchargés de réunions, *subissent le même syndrome*. Un jour où je me plaignais à une collègue de ce que l'administration nous demandait sans cesse de faire *immédiatement* des tâches administratives, ce qui se faisait selon moi au détriment de notre "vrai" travail : assurer un enseignement de qualité, cette collègue me répondit spontanément : "Mais pour toi, en tant qu'étranger, ça va encore !" (*Ni hái hảo, ni shì wàiguó rén*). Une autre fois, où nous avons eu réellement une grande surcharge et où il fallait rendre les notes mensuelles des élèves, je dis que je les rendrais la semaine suivante seulement - et m'entendis répondre, que je ne risquais pas, *moi*, d'être puni... Ceci a mis en évidence deux paramètres auquel je n'avais tout d'abord nullement réfléchi :

– mes collègues chinois s'en voient demander beaucoup plus que moi par l'administration, soit parce qu'il est compris que les étrangers risqueraient de refuser, soit pour des raisons linguistiques évidentes...

– ayant la thèse, je suis ici maître-assistant, et en effet il semble plus difficile de prendre des sanctions contre moi que contre un étranger au statut plus précaire.

En fait, il semble que les étrangers échappent en partie au système, et que les chinois soient écrasés de travail par lui, un simple fait que, vu le silence qui entoure ces problèmes ici, j'ai mis du temps à réellement percevoir. Ma collègue française, qui pour la première année est "professeur principal", commence à peine à mesurer toutes les obligations hors-enseignement que cela implique.

Ceci peut en partie expliquer l'absence d'analyse du quotidien qui caractérise notre travail – à nous, professeurs – au département. et qui prend parfois la forme d'un "familialisme" qui fait dire à certains : "On s'entend comme des frères et soeurs"- la métaphore familiale classique dans le milieu associatif français fonctionne aussi ici ! Et on pourrait compter au nombre des conséquences de ce "familialisme" les plaintes déjà mentionnées contre

l'attitude des élèves : si on n'analyse pas la situation, les élèves en seront naturellement blâmés pour “manque d'implication dans le travail”.

A noter que l'administration, si elle n'attaque jamais franchement les professeurs sur ce terrain de “l'implication dans le travail”, sait fort bien utiliser elle-aussi la stratégie “latérale” pour le commenter à coups de “petites phrases” comme celle-ci : “Le seul département qui n'a pas ouvert de cours d'été pour les élèves est le département de français” ou bien en faisant opportunément distribuer les statistiques des notes moyennes des élèves des classes du département pour chaque cours de français (ce qui peut être un bon instrument d'analyse, mais constitue aussi une pression sur l'enseignant dès lors qu'il est sous-entendu qu'il est responsable des bonnes ou mauvaises notes de ses élèves... on voit où cela risque de mener en termes de qualité de l'enseignement et d'ambiguïté de la notation...).

Le “familialisme” présente certainement des avantages en termes de soutien moral lorsqu'un enseignant est confronté à des problèmes³⁶. Mais l'implication affective telle qu'elle est recherchée ici ne présente-t-elle pas l'inconvénient de rendre difficile la discussion rationnelle (qui demande un certain recul) et l'analyse des implications personnelles de l'appartenance à l'établissement ? Ainsi ce “groupisme” contribuerait à l'isolement effectif, et à la disparition du problème pédagogique

Je formule cette hypothèse entre autres en référence au problème du (non-) choix des manuels de français fondamental de troisième année, qui se continue depuis plusieurs années : on utilise dans cette classe deux supports de cours n'ayant manifestement aucun rapport en termes de niveau des élèves visés (*Bonne Route IB + Mauger II*). Bien sur, l'inadaptation face à la taille de la classe a dû jouer un grand rôle dans la constitution de ce blocage, mais depuis que je suis à l'école, aucune analyse de ce problème *quotidien* n'a jamais été produite en réunion de département ! Je ne l'ai découvert que lorsque je me suis vu confier cette classe et que j'ai ouvert les deux manuels !! Plus, les premières remarques que j'ai faites à ce propos m'ont convaincu qu'il y avait problème : faites sur un terrain pédagogique, elles ont d'abord été

³⁶ - J'ai malheureusement eu l'occasion d'expérimenter la réalité de ce soutien et l'attitude extrêmement impliquée de mes collègues dans ce genre de situation lorsque mon père, venu me rendre visite à Kaohsiung pour 15 jours, y est décédé en juin dernier.

comprises comme relevant de l'autorité de l'école sur le professeur (“C'est l'école et non le professeur qui choisit le manuel”). Le conflit latent s'est désamorcé une fois mentionné en public, avec l'admission d'un problème qu'il faudrait résoudre... l'an prochain. Je continue donc à assumer seul ce quotidien.

Un point de méthodologie

Il faudrait encore décrire ici l'ensemble des mécanismes par lesquels on doit passer pour proposer de nouvelles structures (comme l'expérience d'accès d'une classe à la salle d'informatique *en cours de français* que j'espère mener cette année), l'importance des relations personnelles - le guanxi chinois face à l'administration impersonnelle (aller d'abord s'assurer du soutien des individuels concernés, comme le responsable informatique, avant de “faire partir” les papiers de demande officielle)... mais outre que ce travail de “lobbying” se retrouve dans d'autres cultures, je ne peux continuer à enfler cet article, prévu à l'origine de 15 pages au plus, au rythme des découvertes qu'il provoque... Disons que ce texte constitue un état de l'analyse en cours, et que tout compte-rendu ne peut qu'être dépassé lorsqu'il arrive au stade de la “publication” !

J'ai le sentiment qu'une analyse plus complète devrait intégrer entre autres choses une comparaison entre Wen-Tzao et d'autres établissements visant une “clientèle” située à un autre niveau de l'échelle sociale (par exemple : des départements de langue d'université, mais aussi des écoles secondaires situées dans des quartiers sociologiquement différents...). D'éventuelles continuités (ou variations) de mode de fonctionnement (discipline plus, moins sévère ? implication plus, moins grande des militaires ? etc...) seraient sans doute très révélatrices de la signification de tel ou tel point et permettraient de relier niveaux pédagogique et politique par l'étude de l'intervention de l'appareil idéologique de l'Etat vers les différentes classes sociales - et groupes linguistiques... “WenTzao” prendrait ainsi un sens dans un tout, l'appareil éducatif (ce qui dépasse bien sur le Ministère de l'Education) de la République de Chine à Taïwan³⁷.

³⁷ - Notamment en termes de savoir *à qui* l'idéologie dominante est imposée et de quelle manière, et si on peut discerner dans son mode d'imposition des traces d'éventuelles différences de fonction, assurer la cohésion de la classe dominante

Mais comme il me serait très difficile d'accéder à d'autres établissements pour mener une telle comparaison (sauf en changeant de poste - mais pour l'université seulement), je terminerai simplement par un petit point de méthodologie : écrire révèle bel et bien des choses à celui qui écrit : je ne pensais pas d'abord avoir grand chose à raconter, et voilà que j'ai peur que mon texte ne soit trop long. Et puis, en sens inverse, des choses qui tomberaient logiquement sous la plume à tel ou tel point de l'exposition, voilà que je me suis brusquement rendu compte que je ne les savais pas, et que je ne les avais jamais demandées ! Ainsi du prix des études dans l'école où je travaille. Voilà un "manque" qui se révélant, me révèle quelque chose de la nature de mes relations avec mon institution.

Je ne tiens pas de journal personnel. Mais il me vient à l'idée que, si j'en tenais un, j'aurais déjà depuis longtemps écrit cette description de l'école que je viens de produire - et effacé ce manque en demandant à un de mes collègues le montant des frais de scolarité... peut-être dès les premiers mois de mon séjour.

J'aurais ainsi gagné un savoir formel sur le fonctionnement de l'école... et sans doute occulté une information importante sur le type de relations qu'entretiennent avec ce savoir formel une partie de ses enseignants : *j'aurais occulté une occultation*. Oh, une occultation statistique, seulement : j'ai demandé, et j'ai une idée du prix. Mais personne n'en était sur. Le savoir en ce domaine reste significativement du domaine de la rumeur, comme si savoir aurait été gênant...

Je me suis aussi rendu compte à la longue que, pour moi travaillant à l'école, une série de données d'existence quotidiennes finissaient par littéralement ne plus être vues (les uniformes des élèves...), alors que si je m'étais trouvé brusquement transporté dans mon université, ces mêmes faits m'auraient très certainement choqué ! De plus, mon opposition "tripale", voire même ma réflexion sur, les formes culturellement les plus différentes, "scandaleuses" (vis à vis de *ma* culture) de l'interaction sociale, a fini par générer une acceptation inconsciente des autres, moins allogènes

culturellement ! Effet pervers de la tentative d'analyse tout autant que de l'immersion culturelle ! Car, si analyser le réel, c'est commencer à se donner prise sur lui, c'est aussi, à l'instar de Dudard, l'intellectuel du *Rhinocéros* de Ionesco, lui donner prise sur soi...

De ce point de vue, on peut se demander si la pratique de l'intervention n'est pas une tentative pour se garder de *cette* implication là, et si le véritable moment de la transgression n'en est pas celui où l'analyste-Pilate *quitte* l'institution, et non celui où il y arrive...

Gérard Gautier
Kaohsiung, Taïwan
le 1^{er} octobre 1994

elle-même / assurer le consensus des dominés... (cf les travaux de Nicholas Abercrombie, Stephen Hill, et Bryan S. Turner, *The dominant ideology thesis*, London, Allen & Unwin, 1980, mais aussi *Dominant ideologies*, Allen & Unwin, 1990.