



HAL
open science

A la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations

David Bel, Emmanuelle Huver, Minyi Liang, Rongkun Mao

► **To cite this version:**

David Bel, Emmanuelle Huver, Minyi Liang, Rongkun Mao. A la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations. V. Castellotti. Le(s) français dans la mondialisation, Editions Modulaires Européennes, pp.405-422, 2013, 978-2-8066-0319-7. hal-01378623

HAL Id: hal-01378623

<https://hal.science/hal-01378623>

Submitted on 11 Oct 2016

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.

A la recherche de la « méthode chinoise » Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations

David BEL, Université Normale de Chine du Sud / Université de Montréal

Emmanuelle HUVER, Université F. Rabelais (Tours), EA 4246 PREFics-Dynadiv

LIANG Minyi, Université Normale de Chine du Sud / Université F. Rabelais (Tours), EA 4246
PREFics-Dynadiv

MAO Rongkun, Université Normale de Chine du Sud / Université Rennes 2, EA 4246
PREFics-Dynadiv

Avec la collaboration de Myriam DWOJAKOWSKI¹

Introduction

Notre réflexion part du constat de l'usage largement circulant du terme *méthode chinoise*² et des caractérisations méthodologiques convergentes de cette « méthode », ce qui constitue d'ailleurs une des origines du projet de recherche DIFFODIA³. En amont et dans le cadre de ce projet, la fréquence d'usage de ces termes a en effet suscité bien des discussions. Celles-ci, et les divergences qu'elles ont mises à jour, nous ont conduits à nous interroger sur l'usage même de ces termes dans la littérature de recherche francophone en didactique du français, sur les traits définitoires qui y sont associés et sur les origines qui leur sont attribuées. Conjointement, nous nous sommes intéressés aux (non) concordances entre ces traits définitoires et les pratiques d'enseignement. Cette réflexion nous a permis de mettre à jour un certain nombre d'évidences qui nous semblent devoir être interrogées et de pistes de recherche qu'il nous semblerait pertinent d'explorer.

Nous souhaitons par ailleurs préciser que le plan adopté ici n'est pas à lire comme un plan chronologique, censé rendre compte de différentes étapes de la recherche qui se seraient déroulées les unes après les autres et indépendamment les unes des autres. Il est ainsi difficile de rendre compte de cette réflexion dans le cadre d'un article qui, de fait, linéarise des processus qui sont en fait imbriqués et interdépendants : les démarches que nous avons adoptées font en effet une large part au tâtonnement assumé et à la mise en discussion – donc à la mise en altérité (cf. Huver ici-même) –, dont l'issue est (au moins partiellement) imprévisible, puisqu'elle suppose des négociations de sens à différentes étapes de la recherche (construction des observables, interprétation de ceux-ci, mise en écriture). Les interprétations produites sont en outre dépendantes d'enjeux locaux – personnels et collectifs –, ce dont le présent travail nous a *in fine* permis de prendre conscience.

1. La « méthode chinoise » dans les discours

1.1. Usages terminologiques dans la littérature de recherche

L'expression *méthode chinoise* est très répandue en Chine dans le monde de l'enseignement des langues étrangères. L'objectif de la présente étude est d'analyser certains discours tenus par des chercheurs chinois, en français (donc surtout destinés à un public non chinois), sur cette (dite) *méthode*. Nous avons ainsi consulté des articles et travaux de recherche écrits par des auteurs chinois (textes marqués d'un astérisque dans la bibliographie). Le corpus a été complété par des entrevues d'enseignants chinois. Tous ces auteurs sont spécialisés en

didactique du FLE.

Les descriptions qui sont faites de la « méthode chinoise » sont nombreuses : elles visent majoritairement à en dégager les caractéristiques, présentées comme des spécificités précises et convergentes (ce qui, nous le verrons, peut largement prêter à discussion). En voici les grandes lignes, telles que dessinées par les auteurs étudiés :

- **Priorité donnée à la dimension linguistique et à l'écrit, conçus ici comme la capacité à construire des phrases correctes, même isolées :**
« En Chine, il y a une tradition de l'enseignement des langues qui fait de la grammaire l'élément central d'une langue enseignée » (Xia, 2010 : 44).
« (...) postulant que la maîtrise d'une langue étrangère dépend pour une large part de l'intériorisation des structures grammaticales par les apprenants, les auteurs de manuels sont préoccupés d'ordonner l'enseignement en fonction d'une progression grammaticale soigneusement préétablie » (Fu, 2006 : 35).
- **Importance de la traduction :**
« L'accent (...) [est] mis sur la progression grammaticale à travers la présentation et l'analyse des formes linguistiques correctes, des exercices de grammaire et de traduction » (Zheng: 2006 : 143)
- **Phonétique enseignée au début de l'apprentissage et de manière systématique (Ma (2010 : 67) parle de « période phonétique »)**
« Les méthodes chinoises prévoient (...) une période de phonétique plus ou moins longue » (Qian, 2007 : 137)
- **Importance des examens**
« (...) les examens ou tests actuellement en vigueur prédéterminent les contenus des manuels ou des supports d'enseignement, le contenu des examens ou tests porte essentiellement sur les connaissances mémorisées, ... selon lequel les enseignants et les apprenants effectuent leur apprentissage avec énormément d'exercices et d'examens simulés. Aussi, tournant autour du « bâton » de l'examen et noyés dans des examens préparatoires, les apprenants manquent d'autonomie, de personnalité et de créativité dans l'apprentissage » (Pu, 2011 : 41)
- **Rôle central du maître**
« En Chine, le rôle de l'enseignant et celui de l'étudiant sont clairement séparés. L'enseignant est celui qui transmet les connaissances, ce qui induit crédibilité, autorité et responsabilité. L'enseignant chinois évite donc de changer de rôle, car le changement de rôle peut mettre en question son statut et son autorité. Il préfère garder la distance » (Xia, 2010 : 47).
- **Importance du manuel**
« L'enseignement traditionnel des langues étrangères en Chine possède deux caractéristiques principales : la centration sur l'enseignant et encore plus sur le manuel et la préparation à l'examen » (Wang: 2005, 12).

Les avantages de cette méthode sont également souvent mis en avant : elle donnerait des bases solides et préparerait ainsi bien à l'examen. Ses insuffisances sont aussi signalées, en particulier à l'oral.

Du fait de ces insuffisances constatées, de nombreux enseignants et chercheurs, dans le corpus réuni (mais aussi au-delà), convergent vers l'idée qu'il faudrait compléter cette méthode avec une autre approche. L'« éclectisme » est alors considéré comme la solution rassurante et

efficace. Cela consiste à concilier des approches présentées comme différentes mais complémentaires : une approche ancienne en Chine (la « méthode chinoise ») et une approche venant d'ailleurs, plus récente (dont la caractérisation est variable – cf. *infra*).

Cet éclectisme est revendiqué (un numéro entier de *Synergies Chine* y a été consacré en 2007⁴), ancien (Yang, 2007) et présenté comme « une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire » (Fu : 2007, 75).

Il se retrouve :

- dans les discours des enseignants :
« Si on a seulement la méthode chinoise, ça ne va pas, [les étudiants] seront trop chinois (sic). Si on a seulement la méthode française, ça ne va pas non plus, il manque les bases. Il faut s'appuyer sur deux jambes pour bien marcher » (enseignante chinoise interrogée).
- dans les manuels utilisés :
« Ces méthodes françaises sont [utilisées] aujourd'hui dans de nombreux départements de français parallèlement au *Français* (Ma, 1992), manuel principal élaboré en Chine pour les étudiants de première et de deuxième année » (Zheng : 2006, 144).
- dans la répartition des tâches entre enseignants : aux enseignants chinois, les cours d'écrit et de français de base, aux lecteurs (généralement français) les cours d'oral et audio-visuel.

La « méthode chinoise » semble donc *a priori* définissable par un ensemble de traits caractéristiques (caractérisation interne) et par son opposition complémentaire à un corps de pratiques « autres » (caractérisation externe). Cependant, nous souhaiterions interroger l'argumentaire justifiant cette caractérisation et le « compromis » qui en découle(rait).

1.2. Des évidences à interroger

Les auteurs qui parlent de la méthode chinoise et de l'éclectisme situent toujours ces questions dans le cadre des débats sur l'efficacité des méthodologies d'enseignement des langues. Il nous semble que ceci devrait être nuancé, pour plusieurs raisons, dont la première est un problème de traduction. L'expression *méthode chinoise* ne fait pas nécessairement référence à une méthodologie constituée, quand bien même certains auteurs s'attachent à dresser un inventaire de ses caractéristiques méthodologiques. Elle est la traduction d'un terme dont l'équivalent pourrait tout aussi bien être *pédagogie*, *didactique*, *approche* (*aux caractéristiques chinoises*). Deuxièmement, l'éclectisme tel que revendiqué par les collègues chinois s'apparente davantage à une construction discursive *a posteriori* qui masque un profond déséquilibre : le cours principal présente l'essentiel des connaissances sur la langue (« *les bases* »), il prépare à l'examen national et bénéficie des plus gros volumes horaires et crédits. Il est toujours confié à un enseignant chinois. Autour de ce cours gravitent tous les autres cours⁵.

Troisièmement, lorsqu'ils parlent de la méthode « complémentaire » (non chinoise), les auteurs font rarement référence à un courant méthodologique particulier, mais évoquent plutôt et sans distinction, toute approche dont l'objectif est de développer l'habileté à communiquer oralement (méthodes structuro-global audio-visuelles, approches communicatives, approches actionnelles). De manière générale, ces travaux cherchent à prouver que ces méthodologies, utilisées seules, ne fonctionneraient pas. Dans ce cadre, la « méthode chinoise » est souvent définie par contraste, voire par opposition (« ici » vs « ailleurs », « nous », « notre méthode » vs « les autres »). Elle n'a pourtant rien de spécifiquement chinois et il est aisé de retrouver

diverses influences dans ses caractéristiques ; cf. Martin : 2007).

Pourquoi alors proposer une telle vision dichotomique (comme s'il n'existait que deux courants méthodologiques dans le monde : la méthode traditionnelle et l'approche communicative) et pourquoi ce besoin de se positionner en tant que *Chinois* sur l'échiquier mondial de la globalisation méthodologique ?

Si, comme nous le soutenons, l'opposition n'a pas de fondement méthodologique avéré, on peut supposer que les enjeux liés à cette mise en opposition sont d'un autre ordre, selon nous, à la fois identitaire et sociopolitique. L'« externalisation » de l'enseignement de l'oral, par exemple, rejeté du côté du lecteur étranger à qui l'on demande de *faire parler les étudiants* (comme si les enseignants chinois ne pouvaient s'en charger) interroge. De même, l'époque où on enseignait les langues en expliquant (en anglais, en français ...) que l'Occident capitaliste était l'enfer, n'est pas si lointaine⁶. Dans ce cadre, limiter l'enseignement des langues étrangères à la formation linguistique, comme le préconise le programme national, n'est pas qu'un positionnement méthodologique. Fu (2006 : 36) parle à ce titre de « la volonté politique, voire idéologique, du pays de restreindre l'enseignement / apprentissage des langues étrangères uniquement à la formation linguistique ».

Nous pensons donc que les dimensions politiques et idéologiques, et, plus encore, identitaires, de ces discours sur la *méthode chinoise* gagneraient à être explicitées, notamment en faisant le lien avec la politique de *Réformes et d'ouverture* mise en place par Deng Xiaoping en 1978, qui a eu pour conséquence de remettre en cause de nombreuses certitudes.

2. Discours et pratiques de classe

2.1. De nos choix méthodologiques ou : intégrer la pluralité interprétative

Les discours catégorisant certaines pratiques d'enseignement comme (spécifiquement) « chinoises » renvoient donc vraisemblablement plus à des enjeux politiques et identitaires, qu'à des orientations méthodologiques censées être spécifiques. En effet, ces discours reposent sur une représentation homogénéisée, voire parfois stéréotypée, de la Chine, des Chinois et de leurs manières d'apprendre et d'enseigner. Ainsi, de nombreuses recherches sur l'enseignement / apprentissage des langues en Chine ou par les Chinois (par exemple : Bouvier 2002 et 2003, Robert 2002) proposent des analyses de type culturaliste aboutissant à une (re)présentation de la Chine dans son altérité radicale (celle-ci étant alors désignée comme l'emblème même du « Grand Autre »). En outre, cette altérité est fréquemment présentée comme émanant plus ou moins directement de traditions culturelles et religieuses millénaires (cf. les motifs du confucianisme et du taoïsme, qui apparaissent de manière constante, voire quasiment inévitable). La mise en opposition systématique entre deux systèmes méthodologiques est ainsi fondée sur une mise en opposition, tout aussi systématique et réifiante, entre deux cultures et, plus particulièrement, entre deux cultures d'enseignement / apprentissage.

Ces discours essentialisants s'ancrent notamment dans des observations de classe (classes d'apprenants et d'enseignants chinois en France et / ou en Chine) et tirent leurs conclusions du repérage, dans les pratiques, de traits méthodologiques et pédagogiques qualifiés de caractéristiques. Les recherches effectuées dans ce domaine procèdent toutes de manière comparative, même si cela n'est pas toujours clairement explicité (voire consciencisé) : la démarche de comparaison n'est en effet jamais conceptualisée, ni interrogée, tant du point de

vue méthodologique qu'épistémologique (Huver : à paraître 2013).

Il nous a donc semblé intéressant d'effectuer à notre tour des observations de classe afin de confronter nos observations aux résultats des recherches à orientation comparative / descriptive. Pour le présent article, nos analyses se basent sur deux cours de français filmés dans deux universités chinoises : l'Université Normale de Chine du Sud (désormais UNCS) et l'Université Sun Yat-Sen (désormais USYS). Le cours de l'USYS est un cours de grammaire qui s'inscrit dans le cadre du « français de spécialité » (i.e. enseignement du français en quatre ans à des étudiants ayant choisi le français comme spécialité d'études, réparti en périodes élémentaire et avancée, deux ans pour chacune ; ci-après FS⁷). Celui de l'UNCS est un cours à orientation communicative qui s'inscrit dans le cadre du « français seconde langue étrangère » (i.e. le public est composé d'étudiants de différentes filières ayant choisi le français comme seconde langue étrangère pendant deux ans, en général après l'anglais ; ci-après FSLE).

2.2. Hétérogénéité des pratiques de classe et non représentativité de la « méthode chinoise »

Les cours de FS et de FSLE observés et filmés nous ont permis de constater qu'au-delà des particularités censées caractériser les pratiques relevant de la « méthode chinoise traditionnelle » (cf. *supra*), l'hétérogénéité des pratiques se manifeste à plusieurs niveaux.

Premièrement, les cours de FS et de FSLE diffèrent entre eux : on n'y enseigne pas le même « français », on ne l'enseigne pas de la même manière. En effet, les objectifs officiels diffèrent largement dans ces deux situations, puisque le FS vise à « former les étudiant-e-s autonomes en apprentissage du français, bien préparé-es pour la période avancée » (Programme national, 1988 : 1) et d'être « capable d'exercer le métier d'interprètes/traducteurs-trices, enseignants-e-s ou d'autres professions ayant le français comme outil de travail après quatre ans d'études » (Programme national, 1997 : 4), alors que le FSLE cherche plutôt à « initier les étudiants à la langue française et à les rendre capables d'échanger des informations simples en français » (Programme national, 2002 : 1)⁸. Par conséquent, les contenus et les modalités d'enseignement diffèrent également : ainsi, dans le cours de FS, il s'agissait d'une révision des règles grammaticales du subjonctif, tandis que dans le cours de FSLE, il s'agissait principalement d'activités de compréhension et de production orales.

Deuxièmement, les cours de FS et de FSLE ne sont pas – et de loin – représentatifs de toutes les caractéristiques de la « méthode chinoise », telles qu'exposées ci-avant. Par exemple, l'absence de manuel est notable dans les deux situations. Or, si l'on considère que ces deux cours sont « traditionnels à cent pour cent⁹ », le manuel devrait y occuper une position centrale et structurer la progression du cours, ce qui n'est pas le cas : l'enseignant de FS n'a pas utilisé de manuel. Quant au FSLE, bien que *Reflets* soit utilisé comme manuel de référence, l'enseignant ne l'a pas utilisé systématiquement.

De même, la centration sur l'enseignant ou le monopole de la parole par l'enseignant n'y apparaît pas non plus de façon prégnante. Dans les deux cas, l'explication magistrale des enseignants reste minoritaire et ce sont plutôt les exposés d'étudiants, les exercices individuels avec vérification collective, l'écoute d'un dialogue « authentique » et les interactions constantes enseignant-étudiants, le travail en groupe et les jeux de rôle, etc. qui ont occupé une bonne partie des séances observées.

Ou encore, et ce n'est pas le moins important (au vu des stéréotypes circulant sur la

« méthode chinoise ») : dans les deux cas, l'importance accordée à la traduction (du moins par les enseignants) est minimale. Si les langues de référence (chinois mandarin et/ou chinois cantonais) et même parfois l'anglais apparaissent dans les deux cours, il s'agit plutôt de métalangage durant les interactions en classe et/ou de stratégies visant à aplanir ce que les enseignantes anticipent comme des difficultés de compréhension. En revanche, et contrairement à ce que l'on pourrait attendre dans des cours « typiquement chinois », le mandarin ou le cantonais ne sont pas utilisés comme le médium exclusif d'enseignement de la langue cible.

Troisièmement, les pratiques sont hétérogènes au sein même des deux cours, puisque l'on peut relever dans les deux cas des éléments dits caractéristiques de la « méthode chinoise » (par exemple une centration sur la grammaire et sur une langue très normée dans le cours de FS, ou des moments de répétition en chœur dans le cours de FSLE) et, conjointement, des éléments dits caractéristiques de « l'autre approche » (par exemple cours sous forme d'exposés présentés par les étudiants dans le cours de FS, élaboration de dialogues par petits groupes dans le cours de FSLE)¹⁰.

Cette hétérogénéité semble d'une part à mettre sur le compte des tensions entre les intentions de l'enseignante et les contraintes institutionnelles. Ainsi, dans le cours de FS, l'enseignant souhaite manifestement « moderniser » sa méthode d'enseignement tout en devant préparer ses étudiants au TFS-8¹¹, examen dans lequel la grammaire occupe une part importante. Ceci est également à relier au parcours biographique et de formation de l'enseignant, dont une partie de la formation académique s'est faite en France (mais pas dans le domaine de la didactique) et / mais qui exerce dans une université réputée¹² qui de ce fait incarne plus la norme académique chinoise qu'elle ne la transgresse.

Ces quelques exemples illustrent bien, à notre sens, l'hétérogénéité des pratiques, entre différents cours aussi bien qu'au sein d'un même cours. En outre, ces pratiques ne correspondent que partiellement aux caractéristiques de la « méthode chinoise » et ne peuvent en tout cas pas s'interpréter comme une application « pure » et homogène d'une méthodologie unique.

Ce constat nous a amenés à chercher à identifier les facteurs dont la conjonction et/ou la disjonction génèrent cette hétérogénéité. Parmi ceux-ci, nous pouvons par exemple citer les représentations (personnelles et collectives) de l'enseignement et de l'apprentissage, les parcours de formation (formelle et informelle) des enseignants, le public étudiant et le statut de l'université, les contraintes institutionnelles, le contexte socio-politico-économiques, les traditions¹³ éducatives, etc.

Toutefois, un tel inventaire est potentiellement illimité et contraint à une multiplication à l'infini des paramètres à prendre en compte. Par conséquent, il nous semble que la question que pose ce constat de l'hétérogénéité des pratiques et de leur (im)possible appariement à telle ou telle méthodologie est finalement d'un autre ordre et pose notamment la question de la vision que l'on peut proposer de la didactique des langues, au regard des notions de rupture et de continuité. En effet, interpréter cette hétérogénéité comme la coexistence de deux méthodologies distinctes, ce qui irait dans le sens de l'éclectisme si souvent convoqué dans les recherches didactiques en Chine, implique de reconnaître une forme de rupture entre deux ensembles méthodologiques cohérents et identifiables en tant que tels.

A l'inverse, insister sur le fait qu'il est finalement bien difficile (et surtout vain et non pertinent) d'identifier ce qui serait « typiquement chinois » ou « typiquement communicatif » / « français » / « occidental » revient à poser que l'hétérogénéité des pratiques émane de la conjonction, nécessairement originale, relative et située, d'une multiplicité de paramètres (dont ceux évoqués *supra*). Dans ce cadre, les pratiques observées ne renvoient plus à deux ensembles méthodologiques distincts qui cohabiteraient, mais à des questionnements transversaux en DDL (sur la place et la fonction de la langue enseignée, de l'enseignant, etc.) dont les modalités diversifiées de mise en œuvre génèreraient des continuums de pratiques, avec leurs zones (géographiques, historiques, virtuelles, imaginaires)¹⁴ de circulation et d'inter-influence.

Il s'agirait alors de s'intéresser aux « processus de productions de la localité » (Appadurai, 2001) et à la manière dont ils dessineraient ainsi, peut-être, un espace didactique polycentré – dans lequel la superposition des différentes « zones » sus-citées ne se recouperait pas totalement. Approfondir l'étude et l'interprétation de ces phénomènes pourrait emprunter deux directions inter-reliées : une *direction historicisante* (ainsi, une histoire de l'enseignement des langues en Chine permettrait sans doute de mieux connaître les possibles interpénétrations avec d'autres traditions éducatives et donc de pluraliser ce qui, en l'état, reste présenté de manière très monolithique) et une *direction conceptualisante* (i.e. une exploration de l'intérêt et de la pertinence de différents concepts et métaphores pour rendre compte de cette hétérogénéité¹⁵).

3. Pluralité des interprétations et enjeux situés

3.1. Des interprétations divergentes

Constat d'une hétérogénéité des pratiques d'enseignement, certes... mais il faut également reconnaître que ce constat est inégalement partagé. Les chercheurs de l'équipe n'ont en effet pas relevé les mêmes éléments comme étant importants et pertinents pour eux, si bien que le visionnage des séquences filmées a donné lieu à des interprétations contradictoires, divergentes, qu'il a bien fallu reconnaître et intégrer et à propos desquelles il a bien fallu s'interroger.

Dans le cours de FS, par exemple, on *peut* retenir que la forme « exposé » permet aux étudiants de s'exprimer oralement en continu, ce qui est un objectif du *Cadre européen commun de référence*. Le format d'interaction constituerait ainsi un moyen choisi par l'enseignant pour entraîner/former les apprenants à travailler cet objectif et le cours serait alors interprété comme « plutôt communicatif » ou, à tout le moins « non (spécifiquement) chinois », et ce d'autant plus que l'enseignante adopte une attitude de retrait, tant du point de vue de sa gestion de l'espace que de la répartition de la parole. En revanche, le fait de se concentrer sur les contenus des cours et la démarche adoptée par les étudiants *peut* amener à produire une interprétation inverse. En effet, ces exposés sont, pour certains, partiellement réalisés en chinois (mandarin) : l'objectif visé semble alors essentiellement être la transmission en chinois de contenus sur la langue française, ce qui est interprété par certains membres du groupe de recherche comme une caractéristique centrale de la « méthode chinoise » (et ce d'autant plus que les exposés consistent en des explications de règles grammaticales et des reproductions de phrases modèles).

3.2. Divergences des interprétations – mises en discussion

Les interprétations divergentes des extraits vidéo visionnés ont constitué le point de départ de différents débats. Ceux-ci ont d'une part porté sur la notion de « culture éducative » : nous nous sommes ainsi interrogé.e.s sur le potentiel de réification culturaliste de cette notion et avons abouti à la faible pertinence d'une entrée dans les pratiques d'enseignement par la spécification de leurs caractéristiques stato-nationales pour les raisons développés ci-dessus (cf. également Huver à paraître 2013 et Debono, Huver et Peigné, à paraître 2013). D'autre part, nous avons été amené.e.s à évoquer les phénomènes de circulation et/ou de hiérarchisation des pratiques d'enseignement en DDL, certaines pratiques dites « occidentales » étant jugées comme en soi plus efficaces que les pratiques « chinoises », dans certains discours de chercheurs, y compris au sein de notre projet de recherche (cf. *infra*).

Ainsi, c'est bien la confrontation de nos altérités interprétatives qui nous a permis de construire une argumentation qui puisse être collectivement (mais pas nécessairement consensuellement) partagée. De ce point de vue, donner à voir ces « coulisses » et ne pas masquer nos divergences et nos flottements¹⁶ participe pleinement du processus même de construction des connaissances. *A contrario*, cacher ce processus serait revenu à en présenter le résultat comme donné d'avance et construit de manière similaire par chacun de nous (et serait donc entré en contradiction avec les présupposés épistémologiques qui sous-tendent le projet Diffodia dans son ensemble).

Notre démarche de recherche telle qu'elle est pensée, pratiquée et donnée à voir se fonde donc sur l'idée que les séquences vidéo ne sont pas des fragments représentatifs de la « réalité » « chinoise » permettant de nous livrer à une analyse objective de pratiques (cf. également Huver ici-même), mais qu'elles permettent des « mises en altérité », à partir desquelles il est possible de discuter et de construire des connaissances. Cependant, assumer de montrer ces « coulisses » pour expliciter en quoi, selon nous, elles participent pleinement du processus de recherche, revient à interroger la frontière censément étanche entre science et croyance, entre faits et « fétiches » (Latour, 2009). Ce faisant, nous nous exposons à la critique de non-scientificité (i.e. de croyance, vs savoir), voire de « cynisme » ou de « naïveté » (*ibid.* : 27) :

Cachez cette fabrication, ce *fazer* que nous ne saurions voir ! Comment pouvez-vous avouer aussi benoîtement qu'il vous fait fabriquer, asseoir, situer, construire ces divinités qui vous saisissent et vous échappent en même temps ? Ignorez-vous donc la différence entre construire ce qui provient de vous et recevoir ce qui provient d'ailleurs ? (...) Si vous avouez que vous fabriquez vos fétiches de toutes pièces, vous reconnaissez donc que vous en tirez les ficelles, comme le ferait un joueur de marionnettes. (...) Ou alors, si vous vous laissez surprendre par vos propres marionnettes (...), cela prouve une telle naïveté que vous allez grossir ces foules éternellement crédules et bernées, qui forment depuis toujours, aux yeux des lucides, la masse de manœuvre de l'histoire des religions. (*ibid.* : 27).

3.2. Divergences des interprétations – divergence des enjeux

En outre, il nous est apparu, au fil de la recherche, que la pluralité des interprétations produites tenait notamment aux enjeux qui nous avaient amené.e.s à nous engager dans ce projet, enjeux situés et diversifiés dont nous n'avions pas clairement conscience au premier

abord et que nos échanges nous ont permis de conscientiser et de discuter. Ainsi, Emmanuelle Huver, enseignante – chercheuse à l’université F. Rabelais de Tours, a abordé cette question sous l’angle de l’insertion des étudiants chinois à l’université française, en ayant à l’esprit les discours stéréotypés produits à propos de ce public. Son objectif était donc essentiellement d’apporter des arguments allant à l’encontre de cette conception homogénéisante en mettant l’accent sur la diversité des pratiques d’enseignement.

David Bel est doyen du département de français de l’UNCS : c’est lui qui est à l’origine de la mise en place de formations de français fondées sur une conception « communicative » de l’enseignement des langues. Son objectif était de pouvoir afficher une forme de « modernité » des formations dont il est responsable, de manière à en favoriser l’attractivité, puisqu’en dépendent la légitimité, l’indépendance et la pérennité du département qu’il dirige. Liang Minyi est enseignante de nationalité chinoise, professeur relais de l’approche neurolinguistique (i.e. approche de l’enseignement des langues fondée sur les travaux de C. Germain et récemment introduite dans le département de français de l’UNCS) et doctorante au sein de l’EA 4246 PREFics-Dynadiv : ces appartenances et responsabilités diverses ont généré des tensions entre une interprétation opposant pratiques traditionnelles (i.e. typiquement chinoises) et pratiques « modernes » et une interprétation en termes de diversité des pratiques.

Mao Rongkun, enfin, est également enseignante dans les cursus de français de l’UNCS et doctorante au sein de l’EA 4246 PREFics-Dynadiv. A ces différents titres, elle s’intéresse aux relations (souvent envisagées comme conflictuelles) entre des approches dites « traditionnelles chinoises » et des approches ressenties comme « importées ». Les débats autour de la question de « méthode chinoise » ont été l’occasion pour elle de réfléchir sur les enjeux de différents acteurs et/ou institutions dans le champ de didactique du français en Chine.

Conscientiser et expliciter ces arrière-plans, ces projets, ces investissements variés, en tant qu’ils jouent sur les interprétations produites et permettent d’en expliquer – au moins en partie – la pluralité voire le caractère contradictoire ne signifie pas pour autant que ces interprétations se valent toutes, ni qu’elles ont toutes été retenues dans l’article présenté ici. En revanche, il nous est apparu que ce travail réflexif d’explicitation et de décentration (qui ne peut d’ailleurs se réduire à une opposition chercheurs français / chercheurs chinois) était nécessaire pour travailler *avec* cette diversité de points de vue et tenter de comprendre « d’où chacun parle » ainsi que ce qui motive les interprétations de chacun. Ce faisant, il s’est agi aussi, pour nous, de réfléchir à des manières de « faire recherche commune », ce qui, plus largement, pose la question de la construction de réseaux scientifiques internationaux, qui soient collaboratifs sans pour autant éluder le fait que les positions qui y sont occupées par les un-e-s et les autres ne sont pas (en tout cas ni toujours, ni nécessairement) symétriques¹⁷.

Bibliographie

NB : les références bibliographiques marquées d’un astérisque renvoient aux publications consultées pour les analyses de la partie I de cet article.

- ANDERSON Benedict (1991, réédition), *Imagined Communities – Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, London, Verso.
- APPADURAI Arjun (2001), *Après le colonialisme*, Paris, Payot.
- BESSE Henri (1998), Nature et seconde nature dans l'enseignement / apprentissage des langues, *Revue canadienne des langues vivantes*, 1/2, pp. 29-51.
- BLANCHET Philippe, MOORE Danièle, ASSELAH-RAHAL Safia (2008), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, Paris, AUF/Éditions des Archives contemporaines
- BOUVIER Béatrice (2002), Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE, *Etudes de linguistique appliquée*, n°126, pp. 189-199.
- BOUVIER Béatrice (2003), Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *Etudes de linguistique appliquée*, n°132, pp.399-414.
- DEBONO Marc (2010), *Construire une didactique interculturelle du français juridique : approche sociolinguistique, historique et épistémologique*, Thèse de doctorat sous la direction de D. de Robillard, Université de Tours.
- DEBONO Marc, HUVER Emmanuelle, PEIGNÉ Céline (à paraître 2013), *Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ?* (titre de l'ouvrage et lieu d'édition inconnu à cette date).
- *FU Rong (2006), Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle, *Synergies Chine*, n°1, pp. 27-39.
- *FU Rong (2007), L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français: une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards, *Synergies Chine*, n°2, pp. 75-84.
- HUVER Emmanuelle (à paraître, 2013), Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation, *Cahiers de Sociolinguistique*.
- LATOUR Bruno (2009), *Sur le culte moderne des dieux faitiches* (suivi de : *Iconoclash*), Paris, La Découverte.
- *MA Xiao Hong (2010), Pour un manuel français de qualité, *Synergies Chine*, N. 5, pp. 61-69.
- MARTIN Éva (2007), *Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale, Le cas des enseignants chinois de FLE des universités*, Mémoire professionnel (non publié) de Master II, Université du Maine. Sous la direction de Danielle Omer.
- Programme national de l'enseignement du français, période élémentaire*, (1988), Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.
- Programme national de l'enseignement du français, période avancé*, (1997), Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.
- Programme national de l'enseignement du français seconde langue étrangère*, (2002), Beijing, High Education Press.
- *PU Zhi Hong (2011), La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise, *Synergies Chine*, N. 2, pp. 37-45.
- *QIAN Pei Xin (2007), De la pratique naît la compétence...Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialisés en français, *Synergies Chine*, N. 2, pp. 133-138.
- ROBERT Jean-Michel (2002), Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois, *Etudes de linguistique appliquée*, n°126, pp. 135-143.
- *WANG Ming Li (2005), *L'enseignement universitaire du français en Chine: permanences et (r)évolution*. Thèse de doctorat en sciences du langage, Université Lumière Lyon 2. Sous la direction de Robert Bouchard.

- *XIA Min (2010), *Attractivité, territoires et langues étrangères en Chine: le cas du français. Enquête auprès d'étudiants de Shanghai et de Hefei*. Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté. Sous la direction de Gisèle Holtzer.
- *YANG Yanru (2007), L'éclectisme: une nouvelle nécessité. Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois, *Synergies Chine*, N. 2, pp. 61-72.
- ZARATE Geneviève, LIDDICOAT Anthony (ed.) (2009), La circulation internationale des idées en didactique des langues, *Le Français dans le monde Recherches et applications*, juillet 2009.
- *ZHANG M (2008), *La place de la langue française en Chine*, article paru en 2008 sur le site Internet www.chine-informations.com et basé sur son mémoire de master 1 (Université Lille 3).
- *ZHENG Li Hua (2006), Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine, *Synergies Chine*, N. 1, pp. 143-151.

¹ Les auteurs de cet article sont présentés par ordre alphabétique. Nous tenons également à signaler que les propos développés dans la seconde partie se fondent très largement sur un travail d'interprétations croisées mené entre Emmanuelle Huver, Liang Minyi, Mao Rongkun et Myriam Dwojakowski (Consulat de France, Wuhan et associée au projet DIFFODIA). Les questions et les analyses de cette dernière nous ont été précieuses et nous tenons d'autant plus à la citer et à la remercier ici qu'elle n'a pu collaborer à la rédaction de l'article. Nous remercions également les deux relecteurs – anonymes ! – de cet article, pour leurs retours minutieux et stimulants.

² Aussi parfois appelée *méthode traditionnelle* ou *méthode traditionnelle chinoise*.

³ Le projet de recherche *Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements* (DIFFODIA) est financé par l'AUF sur trois ans (2011-2013). Pour une présentation plus détaillée : cf. Huver ici-même.

⁴ Il s'agit du premier thème retenu véritablement par une équipe éditoriale majoritairement chinoise, puisque le numéro 1 portait sur un thème très général.

⁵ Cette organisation se retrouve quasiment dans tous les programmes d'enseignement des langues étrangères en Chine, quelle que soit la structure.

⁶ Si ces arguments ne sont désormais plus tellement mobilisés, d'autres préoccupations, voire d'autres idéologies, traversent l'enseignement actuel des langues dans le contexte universitaire chinois (ouverture au marché économique, positionnement dans la concurrence mondialisée, etc.).

⁷ Nous préférons utiliser ces expressions issues de leur intitulé d'origine, dans un souci de les différencier des termes « LV1 » et « LV2 » largement circulantes dans l'espace francophone majoritaire.

⁸ Citations traduites par l'auteur-e.

⁹ Selon l'expression de l'un-e de nous lors du visionnage des séquences.

¹⁰ Sachant que, malgré les différents types d'examens dans ces deux universités, les programmes nationaux impliquent les mêmes objectifs à atteindre pour tous les départements universitaires proposant l'enseignement du FS ou FSLE.

¹¹ Test de Français de Spécialité, Niveau 8, examen que passent les apprenants de FS lors du 8^e semestre et qui sanctionne la fin des études de 1^{er} cycle universitaire (Benke).

¹² L'USYS fait partie des toutes meilleures universités chinoises, généralement considérées comme faisant partie des 20 premières du pays.

¹³ *Tradition* présentant l'avantage, par rapport au terme *culture*, de donner de manière plus explicite une épaisseur historique aux phénomènes étudiés (cf., à ce propos, Besse : 1998)

¹⁴ A. Appadurai (2001) a montré l'influence des « technoscapes » et des imaginaires dans les processus identitaires diasporiques et, plus largement, dans les constructions identitaires (sur la notion de « communautés imaginées », cf. également B. Anderson, 1991). C'est dans cette perspective d'intégration de dimensions non uniquement spatiales (en l'occurrence technologiques et imaginaires) que nous parlons de *zones virtuelles* et de *zones imaginaires*.

¹⁵ Cf. par exemple les notions de vernacularisation et de production de la localité (développées par Appadurai, 2001), de branchement (développée par Amselle), de métissage (développée par Gruzinski ou dans une autre perspective, par Laplantine et Nouss), de circulation (Zarate et Liddicoat (coord.) : 2009), d'interlecte (développée par Prudent), de contextualisation (Blanchet, Moore et Asselah-Rahal (coord.) : 2008), etc.

¹⁶ Sans pour autant prétendre à une forme de transparence, étant entendu que ce qui est « donné à voir » est lui-même un construit résultant de choix.

¹⁷ Sachant que nous ne concevons pas cette symétrie / asymétrie comme stable, puisqu'elle peut évoluer et se reconfigurer dans le temps, mais aussi en fonction des moments, finalités, étapes, acteurs de la recherche.