

Identification de quelques résistances dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en milieu monolingue chinois :

L'exemple de l'AF de Shanghai

Claire-Lise Dautry

Directrice de l'Alliance française de Shanghai, MCF

Résumé : *Comment favoriser l'émergence de véritables activités d'apprentissage dès les premières heures de langue? Quels outils mettre en place? Quelles résistances se manifestent? Jusqu'où le groupe peut-il accepter « l'acculturation » que peuvent représenter certains choix de l'enseignant ou de l'institution? Cet article tente de définir des conditions d'apprentissage acceptables, au sens des approches contemporaines en didactique des langues, en milieu monolingue chinois non captif.*

1. A situation d'enseignement/apprentissage donnée, résistances identifiées

En 2003, près de 12 000 étudiants, venus de toute la Chine et de toutes les disciplines, sont partis dans les universités ou écoles françaises commencer ou poursuivre leur formation. Si la maîtrise de la langue est très inégale, certains ont un remarquable niveau, à l'oral comme à l'écrit, sans être sortis du pays, avec peu ou pas de rencontres avec des francophones et ce que les approches contemporaines appellent les documents authentiques.

Comment ont-ils appris? Les approches communicatives (codées AC) ont certes pénétré le marché éditorial chinois depuis le début des années 90 : aujourd'hui, le matériel pédagogique disponible s'est diversifié, les maisons d'édition françaises multiplient les partenariats, le ministère des Affaires étrangères a soutenu récemment le projet d'une scénarisation de REFLETS¹ à la télévision chinoise. Mais les pratiques universitaires, et plus encore celles qui prévalent dans les très nombreux centres de langue privés, paraissent plus relever dans le meilleur des cas d'un éclectisme tel qu'il a été défini par Christian Puren² que d'une méthodologie définie.

Enseignante et responsable d'institution de formation, travaillant et formant des enseignants à l'Alliance française de Shanghai depuis plus de 3 ans, je ne prétends certainement pas connaître les pratiques d'enseignement du FLE en usage dans toute la Chine. Je peux simplement avancer quelques pistes de réflexion nées de ma pratique quotidienne et des réponses à la fois institutionnelles et individuelles apportées à des situations d'enseignement/apprentissage données.

« En France, oui, c'est possible, mais ici, non. Avec des étudiants à l'université, c'est possible, mais ici, non ! Dans les cours intensifs, c'est possible, mais ici, non... » Voilà quelques réponses, parmi d'autres, qu'on me donne quand je m'étonne à mon arrivée, à la rentrée de septembre 2001, de l'absence d'enseignants français dans les cours de débutants. La convergence sur ce point entre enseignants, administratifs, partenaires universitaires³ est totale : *on ne peut enseigner le français en français. Avec les débutants, il faut pouvoir parler chinois.*

Ces réactions ne sont certes pas spécifiques à la Chine –d’autres enseignants en Asie ou en Europe manifestent des réserves proches. Mais sans savoir ce qui est en jeu ici, dans cette première affirmation (parler chinois, être Chinois ?) le dispositif de formation que j’envisage en sort bousculé : comment prendre en compte cette affirmation, comment l’intégrer dans la demande de renouvellement pédagogique de l’équipe enseignante ? Une telle demande (banale : les manuels de classe sont les mêmes depuis 5 ans, temps de durée de vie d’une méthode) peut bien sûr en cacher d’autres... Le choix d’un nouveau support passe par du temps d’expérimentation, de réflexion, de mise en commun et de remise en cause, d’information, et, en dernière analyse, de formation. A l’heure où les méthodes communicatives dites de deuxième génération sont de plus en plus nombreuses, en Chine comme ailleurs, la problématique de la formation est de tenter de rendre l’écart entre les pratiques de classe et les matériels pédagogiques, pour cette équipe sino-française particulière, plutôt jeune, enthousiaste, le plus fécond possible.

Depuis 1901 en effet, date à laquelle le terme de méthode directe apparaît en France, et malgré des approches parcourant des décennies et s’appuyant sur des pré-supposés différents, s’est lentement mais régulièrement développée chez les méthodologues l’idée que la langue d’apprentissage est à la fois le moyen et l’objectif. En France et hors de France, on enseigne le français en français, non par la traduction. D’innombrables manuels, pour la plupart à vocation universaliste, ont donc proposé des démarches de classe permettant ou facilitant la mise en œuvre de ce principe.

Mais aucun méthodologue, ni hier ni aujourd’hui et pas plus à Paris qu’à Pékin, ne peut réellement mesurer la validité des supports, la clarté des consignes ou les incompréhensions culturelles, et au-delà, l’usage du matériel par les enseignants particuliers sur des terrains particuliers... La question récurrente du choix du manuel renvoie en effet à celle de l’usage qu’en font les maîtres (et c’est bien en ce sens qu’il n’y a pas de «bon» ou de «mauvais» manuel) : «détourner» une activité orale en activité écrite peut être plein de sens, faire lire intégralement des documents publicitaires ou traduire la totalité des didascalies d’un document vidéo ne l’est pas.

2. Conflits entre cultures d’enseignement/ apprentissage

La demande de changement de manuel a donc permis de s’interroger sur les pratiques et de faire apparaître les écarts les plus visibles entre l’usage prévu d’un manuel référant explicitement aux AC et certaines pratiques ou traditions d’enseignement. Du côté enseignant, une première réflexion fait apparaître au moins trois points de tension : l’interactivité, la conceptualisation, la pédagogie de l’erreur, trois concepts fondateurs des AC (cités dans l’ordre chronologique de leur intervention dans les premières heures de classe).

2.1. Interactivité

L’interactivité : constitutive des AC, elle suppose un changement de rôles pour tous, apprenant⁴ et enseignant, et ne peut trouver sa place qu’en remettant en question des habitudes partagées. Un seul exemple, celui de la traditionnelle leçon zéro, détaillée dans les ouvrages didactiques : la première classe, le tout premier contact avec la langue cible joue plusieurs rôles. Tout à la fois, elle permet de mener une authentique activité de communication, fonde le groupe, met en place de nouvelles stratégies d’apprentissage, apporte du matériel linguistique neuf, mais prend aussi en compte la fragilisation psychologique des apprenants chinois confrontés à une langue opaque, dans laquelle rien ou presque (la pratique montre qu’il n’y a jamais rien !) ne permet de se raccrocher. L’image de cette leçon, c’est celle d’un enseignant debout, au milieu du groupe, qui lance la parole, la fait circuler, demande une parole *retour*, met en place un système de communication commun (ritualisation de l’espace, gestuelle, mimiques, intonation, phatèmes...). Un enseignant à qui on *s’adresse* directement, dans une vraie proximité physique, qui change de rôle, qui anime, corrige, valide ou non les énoncés, mais aussi

joue, par exemple en s'effaçant pour être un participant parmi d'autres dans le cercle de mémorisation des prénoms de tous. L'espace est mouvant, semble désordonné, la prononciation incertaine, la correction différée, le volume sonore élevé... et enfin, dans un pays-continent littéralement cimenté par l'écrit, l'apprentissage, dans ce premier contact avec la langue cible, privilégie l'oral.

Il s'agit pour chacun, enseignant et apprenant, d'un changement de posture très fort⁵. Bien sûr, le postulat des AC est que ce changement *favorise* les apprentissages : il le fragilise aussi. Cette remise en cause des représentations (de l'enseignant, de l'espace partagé, du rapport aux autres, du rapport au savoir, pour ne citer que les plus visibles) peut représenter une réelle violence symbolique. C'est pourquoi on peut avancer, sur ce point, l'hypothèse selon laquelle la demande de *grammaire*, quelquefois formulée par les apprenants à l'issue de cette première séance, renvoie davantage au besoin de se retrouver en territoire connu, (un savoir stable, fini, des démarches de passation éprouvées, du maître qui sait vers des élèves qui ignorent) qu'à une demande spécifique d'apprentissage des formes. En d'autres termes, il s'agirait moins d'une inquiétude méthodologique que culturelle et/ou psychologique.

2.2. Enseignement de la grammaire

La grammaire : le terme renvoie à de nombreuses (et lourdes) représentations... Dans les AC, il introduit la notion clef de conceptualisation. Il s'agit de la « capacité de fournir une réponse commune à une classe d'objets distincts possédant une caractéristique commune (généralisation et abstraction). C'est aussi la capacité de ne pas fournir cette réponse pour les objets n'appartenant pas à la classe (discrimination) », selon la définition de d'Hainaut. En quoi ce terme s'applique-t-il aux AC ? Bien sûr, on y fait de la grammaire en permanence, y compris dans le désordre apparent de la leçon 0. Mais laquelle ? Dans l'approche communicative, la démarche d'apprentissage se passe en trois temps : *compréhension* progressive et finalisée d'un document complexe (le but n'est pas de comprendre tout, mais ce qui fait avancer le projet), *conceptualisation*, c'est-à-dire observation et classement des formes de la langue, ou grammaire, enfin *production*, qui seule permet de vérifier les acquis.

La phase de conceptualisation occupe donc une place centrale, dans la mesure où elle permet de « basculer » de la découverte vers l'appropriation du nouveau matériel linguistique. Son objectif est d'amener les apprenants à observer les **variations de forme**, à les analyser et à proposer une règle qui tienne compte du phénomène. On est bien au sens strict dans une démarche d'ordre scientifique, d'observation de la réalité, du complexe (le document) vers le simple (la règle), de la réalité vers l'abstraction, mais aussi du sens vers la forme.

Il faut noter enfin un renversement de perspective : aller du document vers la règle, c'est d'une certaine façon une approche contraire à celle qui prévalait dans les méthodologies précédant les AC en termes de traitement de la grammaire, qui allait *de l'exemple* donné par l'enseignant *vers les exercices d'application*... La notion d'exemple devient ici non pertinente.

Cette démarche de recherche pour l'étudiant, dans laquelle l'enseignant permet de trouver la règle (il ne la donne pas, mais fait observer, chercher, discriminer, nommer, et reste disponible pour reformuler ou encourager) est faite par les apprenants en autonomie, avec des consignes rigoureuses, à partir d'un corpus observable et aboutit au dégagement d'une règle de classe, nécessairement *provisoire et incomplète*. La parole du maître n'est ni première ni unique, ce qui représente un autre changement de posture radical. Le groupe est actif, observateur et chercheur, et c'est sous sa dictée et dans ses propres termes que la règle va être provisoirement donnée. Non sans questionnement sur la pertinence de la démarche, bien sûr, plus ou moins explicitement formulée : « Pourquoi vous passez tant de temps à nous faire trouver ce que vous savez déjà ? » Interrogation

qui s'attire inévitablement la réponse suivante : «Pour vous aider à fixer les choses, sinon une fois pour toutes, vieille chimère pédagogique qu'il faut décidément abandonner, du moins avec une efficacité et une économie de temps considérables. Pour vous faire découvrir à quel point la conceptualisation dynamise votre groupe et vous autonomise. Pour tenter de vous rendre acteur de votre apprentissage. Pour le plaisir de la découverte du sens. Pour le plaisir de la découverte des régularités formelles... Enfin, parce que la seule chose à laquelle peut tendre l'enseignement, de Confucius⁵ à Socrate et certes dans des modalités différentes, c'est créer le désir d'apprendre.»

2.3 Pédagogie de l'erreur

La pédagogie de l'erreur : toute l'approche contemporaine de l'enseignement des langues valorise la prise de risque. L'erreur, en tant que trace de la langue intermédiaire, de *l'état provisoire du savoir*, représente un fondement de l'apprentissage. Valoriser ce qui n'est pas entièrement fini, conforme, maîtrisé est toujours une mise en danger. En Chine, ce danger se double d'un autre danger, redoutable, celui de perdre la face (*diu lian*). La notion de face est fondamentale : une part essentielle du code social est de *donner de la face*, *gei mianzi*, soit, en fonction des circonstances, du temps, de la considération, du respect, du prestige, des présents, symboliques ou non...

À l'inverse, pas de rupture plus grave que de la faire perdre à l'autre. Tout le jeu de la négociation sociale, y compris et surtout quand elle n'aboutit pas, est de se quitter sans conflit, en évitant de fermer des portes (voire de dire une vérité directe), ce qui permettra à chaque partenaire de faire une nouvelle ouverture, laisser une issue là où on ne l'attend pas. La classe de langue n'échappe pas à la règle. Restaurer un groupe où des plus jeunes par exemple ont fait « perdre la face » à des plus âgés se révèle mission quasi impossible. Face à l'erreur, il y a donc, côté apprenant, l'inconfort d'être « à découvert », la crainte du ridicule, d'être objet de moquerie, côté enseignant, un feed-back négatif, quelquefois sans nuance : « non, ce n'est pas ça ! ».

Or les AC valorisent systématiquement toute prise de parole et toute production écrite, qu'elles soient pertinentes sur le fond ou non (phase de compréhension), qu'elles soient formellement correctes ou non (phase de production), parce qu'elles sont considérées comme témoignages d'apprentissage. Dans la division des rôles telle qu'elle peut s'exercer en classe, le couple risque/gratification entre en conflit avec des représentations très anciennes, celle du maître détenteur du savoir et de l'apprenti (qui n'a rien à voir avec l'apprenant) qui répète, voire recopie, et l'absence ou les faibles marques de gratification n'étonnent que l'observatrice française que je suis... En ce sens, il est très symptomatique que la prise de risque soit beaucoup plus facile à mettre en œuvre face à des enseignants français (perçus comme étrangers à la notion de face) que chinois, et voir des groupes entiers changer de comportements en changeant d'enseignant.

Conclusion

« En quoi l'écart que nous prenons vis-à-vis des êtres et des choses permet-il de mieux les découvrir –de mieux les évoquer ? En quoi, par conséquent, un tel écart est-il source d'effet ? », écrit François Jullien⁶ dans un des livres-clefs pour qui prétend découvrir un minimum la Chine. Sur ces trois points méthodologiques particuliers, ces trois écarts, je n'ai pas de réponse toute faite. Mais les choses bougent, sans conteste : progressivement, les professeurs adoptent plusieurs rôles, y compris celui de l'animateur, favorisent la recherche grammaticale, gratifient les productions. Pas toujours, pas systématiquement, pas sans questionnement, tâtonnement ni retour en arrière.

Enseigner le FLE, en Chine comme ailleurs, demande des préalables. Ces préalables sont définis et traités, à leur propre rythme, à la fois sur le terrain, en compte rendu individuel, et collectivement, en sessions de formation. Quand les membres de l'équipe enseignante disent clairement leurs positions et leurs limites (travailler une comptine en

rythme pour la phonétique par exemple) et proposent d'autres modalités, l'aventure de la formation est gagnée : parler de sa zone de compétence, de ce qu'on peut faire et de ce qu'on ne peut pas faire est en effet à mes yeux un vrai signe de professionnalisme. A partir de là, tout est pédagogiquement et humainement possible, dans ce formidable et complexe métier que celui d'enseignant de français langue étrangère.

Notes

1 Capelle, G. and Gidon, N. (1999) *Méthode de français avec vidéo intégrée*, Paris : Hachette

2 Puren, C. (1994) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Essai sur l'éclectisme, Paris : Didier

3 Comme toutes les AF de Chine, l'Alliance française de Shanghai est une école de coopération sino-étrangère, sous tutelle d'une université d'accueil.

4 La précision du terme a un sens : il s'agit bien d'un changement de posture. Est apprenant celui dont la tâche (sinon le métier) est d'apprendre.

5 « Le bon éducateur conduit les élèves mais sans les traîner, il les pousse en avant mais sans les contraindre, il leur ouvre la voie mais sans les mener jusqu'au bout. » La citation est extraite du *Traité de l'Education*, dans le Rituel (Xueji)

6 Jullien, F. (1995) *Le détour et l'accès : Stratégies du sens en Chine, en Grèce*, Le collège de philosophie, Paris : Grasset