



Conférence de clôture

Il s'agit moins de faire la synthèse des communications et discussions de ce colloque que d'exprimer le point de vue d'un observateur, extérieur à la Chine, à leur propos. Ses réflexions portent sur trois points : a) sur ce qu'on y a appelé la méthode chinoise, et sur la nécessaire prise en compte du passé éducatif des étudiants chinois ; b) sur l'enseignement des langues occidentales en ex-URSS et en Chine actuelle qui ne privilégie pas la communication, en dehors du pays des apprenants, avec les natifs de ces langues ; c) sur une réforme de la formation professionnelle des enseignants de français, qu'ils soient natifs de cette langue ou qu'ils l'aient apprise comme une langue étrangère, formation où la recherche-action aurait sa place.

Mots-clés : didactique des langues, manuels de français langue étrangère, interculturel, mécompréhensions, formation des enseignants, recherche-action.

本讲座内容与其说是对本次研讨会的综述，不如说是一个外国旁观者的管见。作者从以下三个方面阐述自己的观点：a) 何谓中国教学法，考虑中国学生上大学前的教育背景因素的必要性。b) 前苏联及中国在西方语言教学中不重视交际教学以及学习者在目的语国家由目的语为母语的教师进行的语言培训。c) 关于法语为母语或外语的教师职业培训改革，以及行动-研究理念在其中扮演的角色。

关键词：外语教学法，对外法语教材，跨文化，教师培训，行动-研究。

This closing lecture is not a synthesis of papers given and discussions held during this conference. It expresses a point of view of a non-Chinese observer. These reflections concentrate on three points: the so called 'méthode chinoise' and educational past of Chinese students that must be taken into account; Teaching Western languages in former USSR and in contemporary China, which does not favor communication with native-speakers; Reforming professional training of teachers of French (native speakers or not), training in which action-research would play a part.

Key words: language teaching theory, French as a foreign language course books, intercultural studies, misunderstandings, teachers training, action- research.

Introduction

Un premier constat s'impose, pour qui a une certaine expérience des étudiants et des professeurs de français langue étrangère (français L2), c'est la relative qualité, comparée à bien d'autres pays, du français *oral* pratiqué tant par les étudiants de l'Université

Normale de Chine du Sud que par les enseignants chinois ayant participé à ce colloque. Constat certes tributaire du hasard des rencontres et des échanges, mais dont la validité ne peut être contestée, pour des raisons sur lesquelles nous allons revenir.

Un second constat, qui conforte le premier, est la qualité de la réflexion didactique d'un grand nombre des communications qui ont été faites au cours du colloque, qualité qui se retrouve dans la lecture des revues, dont *Synergies Chine*, où les enseignants de français langue étrangère (FLE) de Chine, qu'ils soient natifs ou non natifs de cette langue, font part de leur expérience. Leurs analyses et leurs propositions attestent d'un savoir susceptible, même s'il n'est pas toujours explicitement théorisé ou problématisé, d'enrichir non seulement la didactique de cette langue, mais aussi plus largement la didactique *des langues*.

Double constat qui incite à penser qu'il y a beaucoup à garder dans ce qu'on a parfois appelé, au cours des discussions, la « méthode chinoise ».

1. D'une certaine culture éducative chinoise dans l'enseignement des langues occidentales

D'après les descriptifs et caractérisations qui en ont été proposés, cette méthode n'est pas nouvelle, et il conviendrait sans doute, au lieu de la critiquer parfois un peu hâtivement par rapport aux méthodes occidentales récentes, d'en retrouver, plus précisément qu'il est possible de le faire ici, les sources un peu anciennes. Une hypothèse plausible, mais qui reste à valider par des recherches d'ordre historique plus poussées, est qu'elle doit beaucoup à la tradition de l'enseignement / apprentissage scolaire des L2 dans l'ex-Union soviétique, tradition dont les mérites et les insuffisances sont relativement mieux connus des didacticiens occidentaux (voir ci-après en 2.).

1.1. Méthode « grammaire-traduction » ou méthode « traduction-grammaire »

On a parfois qualifié, au cours du colloque, cette tradition didactique de « méthode grammaire-traduction ». Elle en relève certes par le rôle que joue la « langue maternelle » des apprenants, laquelle ne leur est pas toujours « maternelle » étant parfois apprise, au moins pour une part scolairement, comme une sorte de première langue seconde, langue que le manuel ou le maître utilise pour leur présenter et expliquer la L2 enseignée afin de les aider à l'apprendre (désormais L1). Dans les manuels chinois de français, comme dans les classes où on les utilise, cette L1 est le mandarin et non la langue native de tel ou tel étudiant de la Chine du Sud. Cette méthode exige du maître qu'il soit relativement bilingue dans les deux langues concernées : la L2 enseignée et la L1 qui sert didactiquement à l'enseigner, en l'occurrence bilingue mandarin-français. Il est clair que nombre d'enseignants non chinois du français en Chine, ceux qui sont natifs de cette langue, ne disposent pas de ce bilinguisme, et partant ne peuvent suivre cette méthode. Néanmoins, cette tradition ne semble pas – des études plus poussées devraient, là aussi, le confirmer – relever de la variante canonique de la méthode grammaire-traduction.

En effet, celle-ci consiste (ou consistait) :

- a) à enseigner, formulées dans la L1 partagée par le maître et les élèves, des règles grammaticales portant sur la L2, règles suivies de quelques exemples et exceptions en L2 ;

b) à demander aux apprenants d'appliquer ces règles, apprises par eux plus ou moins par cœur faute d'être à même de les comprendre (puisqu'elles portent sur une langue dont ils ignorent à peu près tout), à des phrases en L1 modelées elles-mêmes sur ces règles, afin qu'ils les transposent, en s'aidant de ces règles et des équivalences L2-L1 qui leur ont été antérieurement fournies, dans la L2 qu'ils sont en train d'apprendre.

On parle alors de « thèmes d'application », menés souvent à partir de phrases isolées, dont on dit parfois qu'ils consistent à « traduire » en allant de la L1 vers la L2. Emploi quelque peu abusif du terme *traduire*, les apprenants qui débutent l'apprentissage d'une L2 ne disposant pas du bilinguisme L1 - L2 nécessaire pour « passer » véritablement de l'une à l'autre, pour *traduire* au sens plein du terme.

Ce qu'on a appelé la « méthode chinoise » relèverait donc plutôt – le peu de manuels consultés ne permet pas de l'affirmer – de ce qui a été parfois qualifié de « méthode traduction-grammaire ». On n'y débute pas la leçon par l'enseignement explicite en L1 d'un point de grammaire relatif à la L2, mais par une familiarisation des apprenants à quelques éléments (présentés sous forme de phrases isolées ou des petits dialogues élaborés en fonction de la progression suivie, plus rarement à partir d'extraits de textes) de cette L2. Cette familiarisation s'appuie sur leurs équivalents en L1, donnés par le manuel ou par l'enseignant, sur leur répétition mimétique par les apprenants, corrigée phonétiquement par le maître, et sur diverses explications en L1 données par ce dernier (plus que par le manuel). Et ce n'est que dans un second temps, quand les apprenants se sont montrés aptes à reproduire à peu près les éléments de la L2 enseignée, que leur sont inculquées, dans leur L1, des règles à même de les justifier grammaticalement. Cette méthode « traduction-grammaire » est probablement aussi ancienne que la méthode « grammaire-traduction », mais elle n'a guère été théorisée avant le 18^{ème} siècle, en réaction aux abus des règles et des thèmes. Elle privilégie les exercices de version (de la L2 vers la L1), et les exercices de thèmes (qui ne sont pas toujours « d'application ») n'y sont introduits que lorsque les apprenants sont un peu plus avancés dans leur apprentissage.

La principale critique que l'on peut faire à la méthode « grammaire-traduction » est qu'elle demande aux apprenants de réfléchir en L1 sur des règles d'une L2 dont ils n'ont encore aucune expérience sensible, de raisonner sur ce qu'ils ne connaissent pas encore, ce qui les conduit à apprendre ces règles par cœur sans être à même de vraiment les comprendre, le psittacisme l'emportant sur l'intelligence. Et ce qui n'est pas d'un grand profit pour l'apprentissage de la L2 (voir ici même la contribution de Cl. Germain). La méthode « traduction-grammaire » échappe en partie à cette critique, tout comme, si notre hypothèse est justifiée, la « méthode chinoise ». À quoi il faut ajouter, paramètre capital, que dans la tradition didactique chinoise de l'enseignement des L2, dans ce supérieur spécialisé où est très généralement appris le français L2, le nombre d'heures hebdomadaires qui sont consacrées à cette étude est beaucoup plus élevé que celui qui lui est réservé dans les universités occidentales ou d'autres pays de l'Asie de l'Est : pas moins de quinze à vingt-cinq périodes par semaine, pour parfois trois au quatre ailleurs. Il s'agit donc d'un enseignement très intensif, ce qui est sans doute lié à un enseignement supérieur chinois qui comprenait naguère, tout comme en URSS, des instituts à visée professionnelle où, pour ce qui regarde les L2, la pratique orale et écrite de ces langues étrangères l'emportait sur la transmission des savoirs savants dans lesquels se reconnaissent plus volontiers les universités. Tradition dont les enseignants chinois actuels de français semblent avoir bénéficié.

1.2. Tenir compte du passé éducatif des apprenants

On oublie parfois, ou l'on ne souligne pas assez, que la plupart des apprenants chinois du français, et particulièrement ceux de la région de Canton, sont de jeunes adultes déjà plurilingues avant même de fréquenter l'école, et qu'ils ont tous appris scolairement, quand ils débudent leur apprentissage du français, au moins deux langues séculairement codifiées, en l'occurrence en Chine, le mandarin et l'anglo-américain. Une langue officielle et une langue internationale qu'ils ont longuement étudiées en suivant, au moins pour la seconde, les préceptes de la « méthode chinoise » dont il vient d'être question. Ils disposent donc d'un riche passé éducatif, incluant un certain savoir-apprendre les langues, que la didactique du français L2 en Chine ne devrait pas ignorer.

On sait qu'une des spécificités de la méthode directe, sous sa forme canonique, est que l'enseignant se refuse, même quand il la pratique, à utiliser durant ses cours la L1 de ses élèves. Mais on sait aussi que cette L1 n'en est pas moins sous-jacente à leur apprentissage de la L2 enseignée (cf., entre autres, ce qu'on appelle parfois leur « traduction silencieuse »). Il en va probablement de même de leur passé éducatif, de la culture d'apprentissage qui leur a été inculquée avant qu'ils ne commencent à apprendre le français L2. Même si l'enseignant ne connaît pas cette culture en ayant pratiqué scolairement une autre, même s'il feint, l'ayant pratiquée lui-même, de l'ignorer pour des raisons didactiques, elle n'en existe pas moins dans l'esprit et dans les habitudes de ses apprenants, et, partant, elle joue un rôle, qu'on ne peut didactiquement ignorer, dans l'apprentissage de cette quatrième ou cinquième langue qu'est, pour eux, le français.

Nombreux sont encore les discours didactiques actuels qui font comme si ce plurilinguisme de la prime enfance et de la scolarisation des apprenants, à la fois donc familial et scolaire, n'avait pas à être pris en compte dans leurs analyses et raisonnements. Et nombreuses sont les études, en particulier sur l'acquisition supposée « naturelle » des L2, qui font comme si cette complexité n'existait pas, ou comme si elle pouvait être évitée en raison du réductionnisme inhérent à toute recherche scientifique. Par exemple, en prenant pour objet d'investigation les productions langagières de jeunes enfants ou de migrants peu alphabétisés, témoins ayant acquis hors de l'école, au sein de leur famille ou en vivant parmi ceux qui la parlent, une certaine pratique d'une L2, dont on postule qu'elle ne devrait rien aux traditions éducatives dans lesquelles elle s'inscrit, qu'elle se développerait d'elle-même pour ainsi dire naturellement. La vulgarisation des idées de N. Chomsky et de son *Language Acquisition Device* a souvent servi à justifier cette trop radicale simplification.

L'enseignant, dans sa classe, ne peut éviter cette complexité, parce qu'il ne peut faire en sorte que les jeunes adultes à qui il enseigne une quatrième ou cinquième langue redeviennent des enfants (du latin *infans*, « qui ne parle pas ») ou des illettrés (eux qui maîtrisent déjà, par leur scolarité antérieure, deux traditions écrites différentes). Il lui faut donc prendre didactiquement en charge cette complexité, d'une manière ou d'une autre. Les enseignants chinois de français, qui ont appris cette langue scolairement et au cours de brefs séjours dans un pays francophone, connaissent en général bien le passé éducatif de leurs apprenants, leur culture d'apprentissage familiale et scolaire, pour l'avoir eux-mêmes vécue. Et s'ils ne parlent pas nécessairement les mêmes langues natives qu'eux, ils partagent avec eux, à tout le moins, les deux langues qu'ils ont scolairement apprises (le mandarin et l'anglo-américain). Ils sont donc, sur ce point,

mieux « armés » didactiquement que les enseignants natifs du français, qui savent certes que ce passé éducatif existe, mais qui ne l'ont pas pratiqué et qui s'en font donc une idée relativement abstraite et parfois stéréotypée. Ils ont certes très souvent appris scolairement l'anglo-américain, mais presque toujours selon des démarches différentes de celles adoptées par la « méthode chinoise ».

Il y a sinon un progrès du moins une évolution dans les méthodes qui ont été inventées, au cours de l'histoire, pour enseigner / apprendre les L2, tout comme dans ce que préconisent les didacticiens et les manuels vendus par les éditeurs, en particulier quand ces derniers cherchent à diffuser mondialement leurs produits, les « effets de mode » étant nécessaires au renouvellement des achats. Les enseignants natifs de la L2 qu'ils enseignent ont souvent été universitairement informés (plus que formés, si l'on pense à nombre de filières FLE en France) de la dernière « mode » en matière de méthodes et de manuels, et ont donc tendance à les privilégier, d'autant plus que ces manuels et la (ou les) méthode(s) qu'ils appliquent sont d'origine occidentale et relèvent, dans leur conception même, de la culture ordinaire et savante à laquelle eux-mêmes ont été accoutumés. Mais il est clair que les manuels appliquant ces méthodes, surtout quand ils sont dits « universalistes », ne sont pas adaptés à des publics éloignés, linguistiquement et culturellement, du lieu où ils ont été conçus et d'où ils sont diffusés. Les enseignants chinois sont clairement mieux préparés à prendre en charge le passé éducatif de leurs étudiants, et leurs collègues natifs du français gagneraient sans doute à s'informer (se former demanderait un bilinguisme long à acquérir), auprès de leurs homologues chinois, de cette tradition didactique qui, pour leur paraître dépassée, n'en est pas moins d'une relative efficacité.

2. Du « communicatif » dans l'enseignement des L2 ou comment améliorer la « méthode chinoise » ?

Revenons brièvement sur la tradition d'enseignement des L2 telle qu'elle s'est développée dans l'aire d'influence soviétique après la guerre de 1939-1945.

2.1. Retour sur l'enseignement des L2 dans la tradition soviétique

Il s'agissait, pour la grande majorité de ceux qui étudiaient les langues occidentales en URSS¹ ou dans les pays qu'elle influençait, non pas d'apprendre, en ce qui concerne par exemple le français L2, à communiquer dans leur langue avec des Français vivant en France ou dans d'autres pays francophones, mais d'apprendre à parler avec des ressortissants de ces pays ayant l'opportunité de séjourner, pour des raisons généralement non touristiques, en URSS ou dans ces pays « communistes ». La fin poursuivie était donc que ces apprenants soient capables de parler en français L2 de leur propre pays, de ses réalisations et de ses progrès, à des francophones étrangers en leur donnant, autant que possible, une image positive du système éducatif et du régime politique dont ils bénéficiaient. Les apprenants du français L2 (ou des autres langues occidentales) y étaient donc incités à développer une sorte de compétence de médiation bien particulière, où l'oralité était importante.

D'où des manuels pour débutants où le français était présenté dans des textes et des contextes relevant plus de la culture quotidienne et idéologique soviétique que de celle effectivement pratiquée par les francophones. N'étaient retenus de la culture de la L2 enseignée que certains stéréotypes et ce qui en était idéologiquement compatible avec

la culture d'origine des apprenants. Par exemple, s'il y était question d'un journal de France, il s'agissait de *L'Humanité* et non du *Figaro*, et s'il y avait des textes littéraires, il s'agissait d'extraits de Louis Aragon ou d'André Stil et non de François Mauriac ou de Jean Giono². On y accordait une grande attention à la correction phonétique³ et grammaticale du français pratiqué par les apprenants, à son lexique et, singularité par rapport aux manuels occidentaux pour débutants de la même époque, à sa phraséologie plus ou moins populaire (il s'agissait d'enseigner la « langue du peuple » et non celle de la « bourgeoisie »). Autant d'options qui impliquaient une distribution et une progression de la matière à enseigner relativement rigoureuses, une certaine analyse contrastive par rapport à la L1 des apprenants y jouant un rôle important, mais où l'attention à la langue, considérée en elle-même pour elle-même, l'emportait de beaucoup sur l'attention prêtée à ses conditions d'emploi « authentiques », celles sollicitées quand elle est ordinairement pratiquée par ses natifs. Il en résultait que les textes de présentation du français L2 y étaient rédigés dans une langue plus didactique que strictement conforme aux usages ordinaires des francophones. Défaut certes partagé par la plupart des manuels audio-oraux ou audio-visuels occidentaux alors en vogue, mais qui semble avoir perduré, dans la tradition didactique de l'Est, plus longtemps et d'une manière plus régnante.

Dès qu'un enseignant natif du français y travaillait avec des documents « authentiques », c'est-à-dire avec des enregistrements ou des textes (non littéraires) produits par des francophones pour des francophones dans des contextes francophones, on était frappé par la multiplication non des incompréhensions mais des *mécompréhensions* commises par les apprenants. C'est-à-dire qu'ils comprenaient toujours quelque chose à ces documents, compréhension le plus souvent compatible avec la grammaire et le lexique français tels qu'ils sont codifiés dans les grammaires ou dans les dictionnaires de cette langue, mais compréhension qui était parfois très éloignée de ce que des francophones natifs auraient, dans leur environnement quotidien, compris de ces documents.

2.2. Enseigner le français de Chine ou le français de France ?

Les manuels chinois de français L2 actuels semblent s'inscrire dans cette tradition, même si elle s'y trouve quelque peu assouplie et modernisée, et si ses aspects les plus idéologiques y ont été gommés. On y présente aux débutants des textes relevant de ce qu'une intervenante au colloque a qualifié de « langue française de Chine », c'est-à-dire un français qui diffère, ça et là, du français tel qu'il est effectivement pratiqué, dans l'une ou l'autre de ses variétés, par les francophones quand ils communiquent entre eux. Ce français est certes conforme aux grammaires et dictionnaires du français, à ce qu'on appelle parfois sa norme, mais il n'est pas exactement le français avec lequel les francophones natifs agissent, travaillent, vivent ensemble sans trop de malentendus ou de mécompréhensions. Et surtout, ce français, en quelque sorte « pédagogisé » pour être plus aisément enseigné / appris, est souvent présenté aux étudiants dans des environnements qui, même s'ils sont désormais moins « chinois » que naguère, n'en sont pas moins, ça et là, un peu déroutants pour un natif francophone.

Deux exemples des mécompréhensions que cette discordance, entre le français tel qu'il est ainsi enseigné comme L2 et tel qu'il est pratiqué comme L1, peut entraîner dans les classes. Le premier a été recueilli à Pékin dans une classe avancée de français à la toute fin des années 1970. Dans un enregistrement au sujet des vacances, un interviewé disait :

« Les vacances, c'est me mettre au vert, à la campagne, les doigts de pied en éventail. » Énoncé qu'un étudiant chinois paraphrasa en disant : « C'est aller à la campagne pour travailler avec les paysans. » ; l'enseignant natif lui objecta : « Mais pourquoi 'les doigts de pied en éventail' ? » ; il rétorqua, geste à l'appui : « C'est pour ne pas s'enfoncer dans les rizières. » Le second a été recueilli, juste avant le colloque, dans une classe de troisième année de licence du campus de Nanhai. Dans un enregistrement extrait d'un manuel de français élaboré en France, on entendait : « L'injustice pour moi, c'est quand on met des *innocents en prison [...] ». À la demande de paraphraser *innocents* dans ce contexte, une étudiante a proposé : « C'est quand on met des *disciplinés⁴ en prison. » Ce qui est linguistiquement possible en français (ni sa grammaire ni son lexique ne s'y opposent), mais qui n'en est pas moins difficilement acceptable par un francophone⁵.

Ces mécompréhensions, qu'il n'est pas toujours facile de corriger en classe, relèvent à première vue de l'interculturel, en ce que ces deux étudiants ont substitué, faute de pouvoir l'imaginer, à l'implicite culturel que ces deux énoncés mobilisent immédiatement chez un francophone, un autre implicite culturel, qui leur est plus familier. La langue, en elle-même pour elle-même, ne semble y être que peu engagée.

Elle y est pourtant, mais dans un fonctionnement dont ni les grammaires ni les dictionnaires ne tiennent compte parce qu'il est lié aux interactions que les énoncés entretiennent avec leur environnement contextuel ou situationnel, avec leurs circonstances d'emploi effectives, interactions qui font que l'énoncé y prend telle *signification communicative* plutôt que telle autre. Ainsi quand, dans une réception en France, un francophone répond à un serveur francophone lui présentant des boissons sur un plateau en disant : *Merci*, cet énoncé sera presque toujours⁶ interprété par ce serveur comme signifiant « non merci, ou je ne prends rien », et il ira présenter son plateau à un autre invité. Dans une situation analogue en Angleterre, *Thank you* (équivalent de *merci* pour les dictionnaires bilingues) sera interprété presque toujours comme signifiant « oui, avec plaisir » ; et en Italie, il semble en aller de même avec *Grazie*. Il en résulte que si un natif anglophone ou italoophone, ayant appris un peu de français L2 et non prévenu de ce jeu des significations en fonction des circonstances d'emploi, utilise avec ce même serveur francophone de *Merci*, à la manière dont il use ordinairement en anglais de *Thank you* ou en italien de *Grazie*, c'est-à-dire dans l'intention d'accepter la boisson proposée, le plateau risque de lui passer (comme on dit en français) sous le nez, le serveur ayant compris qu'on n'en voulait pas. L'équivalent chinois (*Xiexie*), qui semble fonctionner pragmatiquement comme *Merci*⁷, évite peut-être cette mécompréhension aux sinophones.

Ces trois langues (français, anglais, italien) sont pourtant proches (linguistiquement et géographiquement), et néanmoins la signification provoquée par l'emploi de ces équivalents dans la situation évoquée, communément partagée en Europe, passe du « oui » au « non ». Indice qu'il ne s'agit pas de mécompréhensions purement culturelles, qu'elles sont étroitement liées aux contextes d'emploi qui sont admis ou non dans ces langues. Qu'en est-il lorsqu'on a affaire à des langues plus éloignées, ordinairement employées dans des contextes plus « exotiques » ? Il est probable que les risques de ce type de mécompréhensions y sont plus grands. L'on conviendra que le savoir-faire nécessaire pour mettre en œuvre ou pour savoir interpréter cette signification communicative, qui naît de la rencontre des mots avec leurs circonstances d'emploi, est sans doute plus important, du point de vue de l'interagir utile au moyen d'une langue, que d'en connaître le sens tel que les dictionnaires (bilingues ou non) l'explicitent.

La véritable innovation, peut-être la seule, des méthodes qui ont été proposées en Occident durant ce dernier demi-siècle, du moins si on les inscrit dans la lignée qui va de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) à la « perspective actionnelle » du CECRL⁸ en passant par « l'approche communicative », est de s'être efforcées d'intégrer, au moins dans leur théorisation didactique, cette valeur pragmatique propre aux emplois, en situation ou en contexte, des énoncés formulés dans la L2 enseignée / apprise. On sait que le principe de base du SGAV est de faire apprendre la parole⁹ étrangère dans des situations audio-visuellement simulées à même d'en justifier l'emploi ; que celui de « l'approche communicative » est de développer une compétence en L2 qui ne soit pas étroitement linguistique, qui inclue une composante pragmatique faisant qu'on est capable de réaliser au moyen de cette L2, dans des emplois situés et/ou contextualisés, tel « acte de parole » plutôt que tel autre ; et que « la perspective actionnelle » poursuit un dessein analogue.

Convenons cependant que, en dépit de leurs préceptes, ces méthodes n'y parviennent pas toujours, ni dans les manuels qui sont censés les appliquer (certains manuels « franco-français » s'en inspirant ne diffèrent parfois guère, sur ce point, des manuels « franco-chinois »), ni dans les classes qui sont censées suivre ces méthodes (les enseignants n'ayant pas été suffisamment préparés à tenir compte de cette valeur pragmatique). C'est que cette valeur, qu'il est indispensable de savoir maîtriser quand on cherche à interagir avec autrui, remet en cause la culture grammaticale et lexicale véhiculée par l'école et par ces outils que sont les grammaires et les dictionnaires courants. Selon cette culture grammaticale, les trois phrases qui suivent peuvent s'inscrire dans un même paradigme, celui des conjugaisons traditionnelles : *Je ferai danser les filles. / Tu feras danser les filles. / Il fera danser les filles.* Mais ce paradigme se délite dès qu'on admet un point de vue « communicatif » : la première est utilisable pour promettre, la seconde pour donner un ordre, et la troisième, selon les contextes, soit pour ordonner (si le « il » est présent et que son énonciateur a autorité sur lui), soit pour informer (si ces deux conditions ne sont pas réalisées). Il s'ensuit que le futur n'a pas exactement la même valeur dans ces trois phrases, valeur d'engagement dans la première, d'impératif dans la seconde, et seulement d'indicatif dans une des deux interprétations possibles de la troisième¹⁰.

Et convenons que si les enseignants natifs de la L2 sont, pour repérer ce type de valeur communicative, intuitivement mieux « armés » que ses enseignants non natifs, ils le sont moins que ces derniers pour les traiter pédagogiquement en classe, simplement parce que, très généralement, ils ne disposent pas d'un plurilinguisme et d'un pluriculturalisme analogues à ceux de leurs étudiants. Ce qui, de nouveau, devrait pousser au « décloisonnement » qu'ont souhaité certains participants à ce colloque, c'est-à-dire à une certaine collaboration entre enseignants natifs et non natifs de la L2, en particulier quand ils exercent leur métier auprès des mêmes étudiants en un même lieu.

3. Sur la formation des enseignants de français L2 en France et en Chine

Ce qui vient d'être rappelé implique que la formation professionnelle des (futurs) enseignants de français L2 en tienne compte, qu'elle soit quelque peu repensée en ce qui concerne sa méthodologie, entendue comme l'étude critique des méthodes, des manuels et des techniques pour enseigner / apprendre les L2 dans les classes.

3.1. Revoir la formation méthodologique

En trop d'endroits, elle est présentée comme une succession de « méthodologies » qui serait gouvernée par un progrès des connaissances analogue à celui des sciences dites « dures » ou « exactes », succession où les méthodes du passé (plus récent qu'ancien) servent de faire valoir, un peu comme dans les publicités contrastant un « avant » malheureux à un « après » miraculeux, à la dernière méthode en vogue. Laquelle, qualifiée inévitablement d'une dénomination nouvelle, tel un produit « nouveau » qu'on lance sur le marché, présenterait par le fait même de cette nouvelle qualification une innovation plus ou moins radicale (il y est parfois question, bien abusivement, de « changement de paradigme » ou de « rupture épistémologique ») par rapport aux précédentes qui, du coup, s'en trouvent démodées. Cette dramatisation de l'évolution du savoir didactique se retrouve certes dans bien d'autres sciences humaines et sociales, et peut-être est-elle utile pour capter l'attention de ceux que l'on initie à ces savoirs. Mais il importe de ne pas en être dupe, et de développer, pour ce qui nous concerne ici, un discours méthodologique qui soit plus critique que critiqueur, qui ne se borne pas à opposer un hier caricaturé à un aujourd'hui d'autant plus proclamé qu'il est moins observable dans les manuels et dans les classes.

Pour les (futurs) enseignants natifs du français, exerçant (ou appelés à exercer) en Chine, ce discours méthodologique se devrait de réhabiliter la « méthode chinoise », parce que la formation qu'ils ont reçue, particulièrement en France, est plus ou moins monolingue, focalisée sur une L2 qui se trouve être leur L1. Qu'ils exercent leur métier dans une Alliance française de Chine (en utilisant des manuels d'origine française) ou dans une université chinoise (en utilisant des manuels d'origine chinoise ou non), ils gagneraient à être initiés à cette « méthode chinoise » qu'ils perçoivent trop souvent comme relevant du passé, comme dépassée, en la resituant dans le contexte historique où elle s'est développée, ne serait-ce que pour ne pas en faire une essence (au sens d'Aristote) propre à la Chine, en analysant de près des manuels « chinois » la mettant en œuvre, et plus particulièrement les techniques d'enseignement / apprentissage qui y sont préconisées. Ces techniques engagent certes un bilinguisme (L1 - L2) dont ils ne disposent très généralement pas, mais leur incompetence sur ce point ne suffit pas à invalider ces techniques. Même s'ils ne sont pas capables de les mettre en pratique, les analyser de manière un peu critique leur permettrait de mieux comprendre certaines des façons dont leurs étudiants chinois, qui eux les ont beaucoup pratiquées, apprennent le français. Les enseignants chinois de français L2, qui disposent de cette compétence bilingue, seraient sans doute les mieux à même de les aider dans cette analyse.

En retour, les enseignants natifs du français L2 pourraient aider les enseignants qui n'en sont pas natifs à deviner quelque chose de cette signification communicative dont il vient d'être question, à l'appréhender imaginativement à défaut de l'avoir vécue ou de pouvoir en avoir l'expérience dans un pays francophone, parce que cette signification est souvent difficile à saisir pour des non natifs, et parce que les discours constitutifs des méthodes où elle peut être mise en œuvre (SGAV, communicative ou « actionnelle ») ne la thématise guère, ou s'ils le font, c'est en des termes trop théoriques ou abstraits (« actes de parole », « compétence pragmatique », « activités langagières »...) pour permettre à ces enseignants non-natifs, et à nombre d'enseignants natifs en raison de leur propre culture éducative, de comprendre ce qu'elle met en jeu d'un point de vue linguistique, et donc de parvenir à l'exploiter pédagogiquement dans leurs classes.

3.2. Sur deux répliques d'un dialogue ordinaire

Elles sont empruntées au premier manuel d'inspiration SGAV : *Voix et Images de France*, dont on trouverait aisément des répliques équivalentes dans les manuels communicatifs ou s'inscrivant dans la « perspective actionnelle » :

À l'hôtel : une cliente, l'employé de l'hôtel.

Une cliente : – *Bonjour Monsieur. Avez-vous une chambre, s'il vous plaît ?*

L'employé : – *Mais oui, Madame. [...]*

Nul exotisme dans cette situation pour des étudiants chinois¹¹, et il est probable que ces deux répliques n'entraîneront, chez eux, aucune mécompréhension : la cliente demande s'il y a une chambre à louer, et l'employé lui en propose une. Cette banale transaction n'en perturbe pas moins ce que les dictionnaires et les grammaires (bilingues ou non) disent, ou surtout ne disent pas, des mots et des constructions dont ces deux répliques sont faites.

Rien ne s'oppose, dans la langue considérée en elle-même pour elle-même, à ce que l'on décline *bonjour* en *bonsoir*, **bon matin* ou *bonne nuit*. N'en va-t-il pas ainsi, par exemple, en anglais ? Mais quand il s'agit de communiquer en français, **bon matin* s'avère (sans raison apparente) inacceptable, et *bonne nuit* sert à prendre congé de son interlocuteur, alors que *bonjour* et *bonsoir* servent à (re)prendre contact avec lui. Le verbe *avoir*, dans le contexte cité, n'est ni un auxiliaire (comme dans : *il a mangé*) ni une copule (comme dans : *il a faim*), mais il n'y est pas non plus employé dans les deux sens pleins que lui reconnaissent les dictionnaires courants : « indique la possession » (*il a une maison*) ou « duper, tromper, battre quelqu'un » (*il m'a eu*). L'employé, précisément parce qu'il est un « employé », ne peut être ni le « propriétaire » de la chambre ni vouloir « tromper » (au moins sur ce point) sa cliente. Le *s'il vous plaît* qui suit immédiatement est certes une formule de politesse, qui peut sembler inutile d'un point de vue communicatif, puisque que pour faire la demande, le seul *Avez-vous une chambre ?* suffit. Mais cette formule n'en joue pas moins un rôle important dans la communication. En classe, à la question de l'enseignant – *Avez-vous un crayon ?*, un élève francophone peut répondre, s'il dispose de cet outil, soit ; – *Oui, j'en ai un* (où le verbe *avoir* a son sens plein et où l'énoncé signifie par exemple : « je peux écrire ce que vous allez me dire »), soit : – *Oui, en voilà un* (en l'offrant à son maître). Mais à la question : – *Avez-vous un crayon, s'il vous plaît ?*, seule la seconde réponse est possible, l'ajout de la formule supposée de simple politesse transformant la question en demande. De même, le *Mais oui* de l'employé en réponse à cette demande ne s'oppose pas, contrairement à ce que l'on pourrait supposer en langue, à *Mais non*, expression qui serait quasi insolente dans la bouche d'un employé s'adressant à une cliente, car elle l'interpréterait comme un refus de répondre à sa question (comme si l'employé avait jugé sa question stupide ou incongrue), et non comme une réponse à sa demande. Un peu comme quand, pour demander l'heure, on dit : – *Avez-vous une montre ?*, et qu'il est répondu : – *Oui, j'en ai une* ; réponse non à la demande mais la question qui fait en général rire, parce que prise comme une plaisanterie allant à l'encontre des règles ordinaires de la communication. À un *Mais non* peu acceptable dans cette situation, l'employé préférera : – *Je regrette Madame, nous n'en avons plus*, ou moins poliment ; – *Non, tout est loué*. Ce *Mais oui* n'est vraiment courant que dans les transactions commerciales, au marché, au restaurant, dans une agence : – *Avez-vous des œufs frais ?* – *Mais oui, Madame*.

L'on objectera peut-être qu'il s'agit là de subtilités trop difficiles pour des débutants, et l'on comprendra mieux pourquoi tant d'auteurs de manuels de français L2, natifs ou non, s'en tiennent à un français plus conforme à ce que les dictionnaires et les grammaires disent de cette langue, un français qu'on peut dire pédagogique ou scolaire, où les mots ont leur sens plein, où une question est une vraie question et non une demande, et où *Merci* sert à remercier et non à refuser ce que l'on vous propose. Et l'on comprendra aussi mieux pourquoi tant d'enseignants, natifs ou non, ne traitent pas dans leurs classes, même quand des dialogues de ce type leur en donnent la possibilité, ce type de réalités communicatives : leur propre culture éducative, y compris savante, ne les y aide en général guère.

Mais quand il s'agit d'apprendre à parler une L2 avec ceux qui la parlent nativement, à communiquer ou à agir avec eux, ce français, fabriqué pour être enseigné sans tenir compte de sa dimension communicative, permet certes d'être compris par les natifs, pour peu qu'ils aient la bienveillance de prêter attention à ce jargon scolaire, mais il ne permet guère de les comprendre quand ils parlent entre eux au sein du monde qui leur est familier. Un ingénieur chinois, qui avait appris très intensivement le français L2 dans des classes qui se voulaient « communicatives » sans l'être sans doute tout à fait, répondait à la question de savoir quelles avaient été ses difficultés de communication en arrivant en France : peu dans la vie quotidienne (pour demander son chemin, faire un achat...), ou bien pour lire « Les nouvelles de Pékin¹² », parce que c'est, disait-il, du « franco-chinois » ; mais beaucoup pour comprendre les Français quand ils parlent entre eux, pour lire leurs journaux ou pour suivre ce qu'on dit à la télévision, parce qu'alors c'est, disait-il, du « franco-français ».

3.3. Pour une recherche-action à visée formatrice

Ce colloque s'intitulait « Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui ». Des diverses interventions portant sur ce type de recherche, initié par Karl Lewin il y a plus d'un demi-siècle, il résulte qu'il s'agit d'une recherche, collective mais dont tous les acteurs ne sont pas nécessairement des chercheurs, qui vise à transformer, par l'action qu'elle exerce sur elle, la réalité qu'elle a pris pour objet. C'est donc une recherche dont l'objectif est double : transformer le réel étudié et produire des connaissances relatives à cette transformation. Ce n'est pas le lieu de s'interroger sur le préconçu de ce type de recherche, ou sur l'environnement intellectuel au sein duquel il a émergé. Bornons-nous à souligner qu'il s'agit, à l'origine, d'une démarche d'ordre plus sociologique que didactique, mais qu'elle peut, néanmoins, être utile en didactique des L2.

Par exemple, en menant une recherche-action, dont les acteurs seraient des enseignants natifs et non natifs du français L2 travaillant en Chine en un même lieu, et qui porterait sur un réel partagé mais plutôt mal ressenti par eux, leur posant problème, réel qu'ils viseraient à transformer (faire en sorte que leurs pratiques de classe soient plus communicatives, surmonter la double contrainte d'enseigner l'oral à des étudiants qui passent des examens fondés sur l'écrit, etc.). Projet défini par le groupe, analysé par lui en fonction des connaissances scientifiques dont il dispose et de son expérience, du vécu qui est le sien, afin de parvenir à déconstruire certaines de ses représentations didactiques, trop souvent reçues comme naturelles, et à repenser les pratiques pédagogiques qui leur posent problème. L'objectif poursuivi serait de déboucher sur des

propositions que les membres du groupe peuvent s'approprier eux-mêmes et tester dans leurs propres classes.

Certains des membres du groupe, ceux qui sont académiquement incités à produire des publications scientifiques, pourraient alors publier, au nom du groupe, un compte rendu de leur recherche-action et des résultats auxquels ils sont parvenus. Compte rendu qui ne soit pas qu'un simple descriptif ou narration de l'activité du groupe, mais qui problématise cette activité en fonction des connaissances scientifiques qui y ont été mises en jeu, afin de rendre transférables à d'autres les résultats obtenus. Ce qui peut donner lieu à mémoire ou à article, mais plus difficilement à une thèse, genre académique où les travaux collectifs ne sont pas toujours bien acceptés.

Brève conclusion

Si ce colloque (conçu, annoncé et effectué en quatre mois) a connu le succès que ses participants lui reconnaissent en général, c'est sans doute qu'il correspondait, d'avantage qu'un simple stage de formation, à un certain besoin qu'éprouvent nombre d'enseignants, natifs ou non, du français en Chine. Ce besoin est lié au fait que, exerçant dans un cadre universitaire, ils savent qu'ils sont (et seront sans doute de plus en plus) soumis à ce que ce cadre leur impose : rendre capables leurs étudiants de communiquer, oralement et par écrit, avec des francophones vivant hors de Chine ; mais aussi attester, en participant à des colloques de ce type et en publiant les résultats de leurs recherches, qu'ils s'inscrivent bien dans l'évolution, plus ou moins mondialisée, des connaissances scientifiques relatives à leur domaine.

Notes

¹ Ceux (bien plus que celles) qui se destinaient aux diverses activités « extérieures » (dont la diplomatie) suivaient un cursus différent, où le mimétisme quasi natif était requis.

² Les deux premiers étaient membres du parti communiste français, pas les seconds.

³ Si l'on en juge par la prononciation des enseignants de français de ces pays par rapport à d'autres.

⁴ L'astérisque indique que le mot, l'expression ou la phrase n'est pas acceptable en français dans le contexte où il apparaît.

⁵ L'expression *bête et discipliné* semble poser un problème de compréhension analogue à certains étudiants chinois qui la trouvent « illogique ». Elle signifie qu'on exécute une tâche demandée ou commandée sans vraiment réfléchir à ce qu'on fait, sans comprendre ce qu'on fait, pour ainsi dire machinalement, comme un simple soldat exécutant un ordre dont il ne saisit pas la raison. Ex. (en réponse à quelqu'un qui peine à comprendre ce qu'on lui demande faire) : *Moi, je fais ce qu'on me dit sans me poser de question, je suis bête et discipliné.*

⁶ Il suffit d'avancer la main pour saisir un verre et votre *Merci* sera interprété non plus comme un refus poli mais comme un remerciement.

⁷ Précision qui nous a été apportée par Jean-Rémy Bure.

⁸ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.*

⁹ En un sens voisin que ce mot prend chez F. de Saussure, qui l'oppose à la langue considérée en elle-même pour elle-même.

¹⁰ Certains linguistes considèrent qu'il s'agit d'un mode plus que d'un temps.

¹¹ Une femme sans bagage (comme l'indiquent les répliques suivantes) se présentant seule dans un hôtel pour louer une chambre serait perçue tout autrement dans certaines cultures.

¹² Il s'agissait alors d'un bulletin de l'ambassade de Chine en France qui donnait, en français, des nouvelles de la Chine.