

Eva Martin

Ambassade de France en Chine
Service de Coopération et d'Action Culturelle

A travers cet article, l'auteur propose de cerner les spécificités de l'éclectisme en Didactique des Langues et Cultures Étrangères en Europe à travers un historique de la naissance de cette notion entendue au sens large. Les quelques jalons ainsi posés permettront de comprendre sous quelles modalités peut être présent l'éclectisme en Didactique des Langues et Cultures Étrangères en Chine. L'analyse, conduite à travers un dialogue des cultures française et chinoise, s'appuiera principalement sur des questionnaires portant les représentations de l'enseignement/apprentissage du FLE des enseignants qui seront mis en regard avec leurs pratiques de classe effectives.

Introduction

Les idées sont faites pour circuler, être confrontées, approuvées ou critiquées. La communauté scientifique mondiale, grâce au dynamisme et à la diversité des hommes qui manient les concepts, parvient à faire cheminer les idées d'une sphère culturelle à une autre, d'un espace-temps à un autre. La Didactique des Langues et Cultures Étrangères en France (désormais DLC), relève également de ce mouvement non linéaire et complexe, de ce dialogue fécond qui doit nécessairement prendre en compte les cultures en présence, dont la culture scientifique fait partie, mais aussi l'histoire des idées propre à chaque pays qui contribue au développement d'une réflexion commune.

Tel est le cas de la Chine et de la France, engagées dans un débat libre et commun en DLC, et principalement dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous avons le devoir, en tant qu'acteurs du dit domaine en Chine, de nous interroger sur les concepts fondamentaux qui nourrissent la recherche en DLC à une plus vaste échelle.

L'un de ces concepts fondamentaux, apparu il y a une vingtaine d'années en France et qui est devenu central depuis la fin des années 90, est celui de l'éclectisme. Je tenterai donc de présenter les spécificités de l'éclectisme au sens large, c'est-à-dire non restreint au seul domaine de la DLC, à travers un exposé de l'origine de cette notion. Cet exposé m'amènera à penser les échanges conceptuels possibles entre la Chine et la France autour de la notion d'éclectisme dans le contexte d'une réflexion sur la complexité et permettra de fixer un cadre méthodologique (déterminé en termes d'analyses préalables de terrain) pour penser cette notion en DLC en Chine. A travers l'examen d'une analyse particulière, celle des représentations de l'enseignement/ apprentissage du FLE des enseignants et de leur mise en regard avec leurs pratiques de classe effectives, je montrerai pourquoi, malgré la «réforme communicative et fonctionnelle» de 1999 du Ministère de l'Éducation Nationale chinois, il est délicat aujourd'hui de penser un éclectisme en

DLC en Chine. Cependant, la Chine a, ou aura tôt ou tard, à penser la complexité, tant en DLC qu'au quotidien. Je tenterai par conséquent de proposer quelques solutions pour penser cette complexité dans le domaine qui nous intéresse.

1. L'origine de l'éclectisme au sens large

1.1 L'éclectisme: une spécificité française?

La réponse à cette question ne peut être que négative. Cependant, si l'éclectisme n'est pas une spécificité française, il est en revanche un trait caractéristique né des pensées européennes, voire occidentales. Pour comprendre cela, il faut faire un retour en arrière dans l'histoire des idées.

1.1.1 R. Descartes ou la genèse d'une Raison déifiée

R. Descartes, penseur français, inaugure la pensée rationnelle moderne avec son *Discours de la méthode* (1637), ouvrage retraçant en quelque sorte son autobiographie intellectuelle, dont la célèbre formule «Cogito ergo sum»¹ est devenue le symbole. Physicien et mathématicien de formation, R. Descartes est pourtant plus connu à travers sa métaphysique que pour ses travaux scientifiques.

Rappelons que R. Descartes est contemporain de G. Galilei, célèbre astronome italien et partisan de N. Copernic (astronome polonais, père du système cosmologique héliocentrique, 1473-1543). La révolution copernicienne sera soutenue par G. Galilei qui s'attirera les foudres de l'Eglise, partisane du système cosmologique géocentrique de Ptolémée hérité de la scolastique grecque². Il faut bien comprendre que l'astronomie de N. Copernic et G. Galilei engendra des systèmes de pensée radicalement différents de ceux des Anciens, puisque avec les découvertes de ces deux savants, la terre n'est plus qu'une planète comme les autres dans un univers infini. Ces visions scientifiques, sont à l'origine de nombreux changements dans l'histoire des idées et d'un repositionnement de l'homme dans l'univers dont le centre est désormais le soleil.

A partir de ce moment, l'homme se retrouve comme projeté dans un univers sur lequel il n'a plus aucune prise et la religion, face aux progrès naissants de la science, est par conséquent mise en difficulté. Ces découvertes nourriront les réflexions des penseurs des Lumières qui ne cesseront d'opposer raison et religion, science et métaphysique.

Dans le contexte défini plus haut, R. Descartes entend à la fois apporter les fondements de cette nouvelle science et redéfinir la place de l'homme dans l'univers. La métaphysique apparaît pour le philosophe comme un outil qui permettra de justifier ces sciences nouvelles et redéfinir la place de l'homme dans un monde en plein bouleversement. Pour mener à bien cette entreprise, il rompt radicalement avec les apports de la philosophie aristotélicienne en inaugurant la méthode du doute absolu, radical et hyperbolique pour distinguer les connaissances certaines de celles qui sont vraisemblables.

La méthode du doute au sens cartésien consiste à remettre en cause d'une part le monde sensible (avec pour argument majeur que les sens sont parfois trompeurs), mais également les choses qu'il tient, en tant qu'homme de science, pour vraies: les vérités mathématiques. La vérité doit se mesurer par le biais des idées claires et distinctes. Ce doute généralisé et excessif n'a de sens que si l'on comprend l'entreprise de R. Descartes par rapport aux découvertes scientifiques de l'époque. Cette brève parenthèse est donc utile pour comprendre la notion d'éclectisme qui nous intéresse.

Selon R. Descartes, le doute n'est que provisoire car si je peux douter de mes sens, du monde sensible et des vérités intellectuelles, je ne peux pas douter que je doute. Or, c'est moi qui doute: par conséquent, le moi qui doute existe. De là, R. Descartes tire la conclusion «Cogito ergo sum». Le cogito, c'est-à-dire mon existence comme pure pensée, devient donc le premier principe vrai de la philosophie cartésienne. Mais en disjoignant le Je pensant du monde sensible, Descartes aboutit finalement à séparer la philosophie de la science et à produire l'illusion tenace que le monde existe indépendamment du sujet et inversement. Ce dualisme s'exprime, selon E. Morin (2005a: 18), comme une véritable «pathologie du savoir»: l'articulation entre les différents domaines disciplinaires est brisée et il n'y a plus que des connaissances unidimensionnelles cloisonnées dans leur pré carré, qui ne communiquent finalement ni avec le réel, complexe par nature, ni entre elles. Cette pensée de la rationalisation à outrance nous a fait entrer dans le «paradigme de la simplicité» (Morin, 2005a: 79)³.

1.1.2 La pensée rationnelle et l'inauguration d'une ère nouvelle

La pensée moderne, entendue comme rupture avec celle des Anciens, prend ainsi ses racines dans cette pure pensée, ce «Je qui pense», cette raison portée à son paroxysme qui vit dans l'oubli total de sa propre relation charnelle et originelle avec le réel. Le dualisme radical entre le Je et le réel, qui accable l'Occident depuis R. Descartes, a abouti à la construction d'une image scientifique du monde entièrement déterminée où le hasard n'a pas cours. Le monde est objectif, explicable, rationalisable et finalement victime de la simplification de la raison raisonnante. De raisonnable, il devient également quantifiable grâce aux progrès techniques et aux inventions d'outils de mesure de plus en plus sophistiqués. L'idée d'une connaissance absolue des causes des phénomènes s'installe dans le monde des idées: la diversité et la complexité du monde sont alors évacuées au profit d'une image scientifique mais simplifiée du réel.

E. Morin (2005a: 54-55), a exprimé cette idée d'une manière remarquable:

«La science occidentale s'est fondée sur l'élimination positive du sujet à partir de l'idée que les objets, existant indépendamment du sujet, pouvaient être observés et expliqués en tant que tels. (...) Dans ce cadre, le sujet est soit le «bruit», c'est-à-dire la perturbation, la déformation, l'erreur qu'il faut éliminer afin d'atteindre la connaissance objective, soit le miroir, simple reflet de l'univers objectif. Le sujet est renvoyé, comme perturbation ou bruit, précisément parce qu'il est indescriptible

selon les critères de l'objectivisme (...) mais chassé de la science, le sujet prend sa revanche dans la morale, la métaphysique, l'idéologie.»

Ce mode de pensée, aliénant parce qu'il sépare ce qui n'est pas séparable, place en son cœur le déterminisme qui devient fondement et justification de la science. Mais les scientifiques, croyant éliminer le bruit, le flou, l'insondable, ont abouti à donner à cette Raison, des pouvoirs quasi sur-rationnels qui en font un sorte de Dieu qui n'ose dire son nom. La Raison déifiée devient en quelque sorte créatrice de l'univers en le pensant, en le calculant, en le déterminant et en le contrôlant. Elle évacue finalement le sens du monde au point de le faire devenir une coquille vide, une surface plane. L'ère de la tyrannie de Raison voit alors le jour. On comprend pourquoi les sciences tendent à s'ériger en modèle infaillible au service de la pensée rationnelle dont le progrès sera le résultat vérifiable. Les progrès sont indéniables, mais nous avons oublié que le réel est toujours appréhendé par un Je qui pense et est en quelque sorte déformé par le prisme de la subjectivité, des affects, de la culture, de la société et du réel lui-même qui est toujours un réel dans lequel le Je est plongé. L'objectivisme absolu est une impossibilité en soi, puisque pour pouvoir dire qu'un phénomène est objectif, il faut un Je, un «bruit» qui vient déformer cette objectivité en y introduisant de la subjectivité.

1.1.3 Les découvertes scientifiques du XX^e siècle et la crise de la Raison

Le trait fondamental des Lumières est donc la séparation: séparation de l'âme et du corps, de l'homme et de l'univers, du rationnel et du religieux. La science est, à partir des Lumières, promise à un bel avenir: grâce à elle, nous connaissons l'univers et atteindrons donc le bonheur. Les hommes n'ont plus besoin des croyances et les mythes fondateurs, pourtant si utiles au ciment social, sont évacués ou relégués au rang de supercheries. On peut toutefois se demander si la science, précisément à cette époque, n'a pas tendance à s'imposer comme le nouveau Messie capable de réaliser tous les miracles et de sonder l'insondable. On peut également s'interroger sur la viabilité d'une société qui évacue de telles charges symboliques et culturelles, ce qu'elle perd et de quelle façon elle trouve un substitut à cette perte.

L'une des réponses immédiates données par les Lumières à un univers amputé de sa dimension symbolique, est la valorisation de la notion de progrès technique et scientifique considérée comme nouvelle «valeur» ou comme le dit E. Morin (2005b: 21) «la loi inéluctable de l'histoire». Le progrès, quantifiable et évaluable par des outils fiables et accessibles à la Raison, semble être un outil relativement pratique pour l'entreprise de rationalisation du monde: on évacue les symboles, on instaure la suprématie de la Raison que l'on justifie par le progrès lié aux sciences. Le progrès doit désormais, dans l'inconscient des hommes, garantir le bonheur par la maîtrise technique de l'univers. La boucle est bouclée et la pensée rationnelle se délecte d'elle-même et de ses découvertes!

Si la science et le progrès technique sont utiles à l'homme, il n'en demeure pas moins que les grands oubliés dans cette aventure sont évidemment le monde, complexe par essence (et non une image scientifique et réductrice du monde), et les hommes qui y vivent, êtres biologiquement, culturellement, affectivement, etc. complexes. La science présente, alors même qu'elle pense pouvoir

offrir une connaissance exhaustive du monde, cette fâcheuse tendance à réduire le réel, à le diviser et à en donner une image purement scientifique qui ne parvient que très rarement à coïncider avec la complexité de la réalité. La recherche d'une connaissance exhaustive du monde n'est que pure illusion de notre manière occidentale de penser parce que la complexité qui caractérise le monde ne pourra jamais être réduite à un théorème.

Victime de l'illusion de la Raison, on comprend pourquoi la crise de l'ère positiviste sera causée par les sciences dites dures elles-mêmes. L'édifice rationnel construit par le déterminisme sera ébranlé, par ces sciences et sans doute le fallait-il pour une question de survie intellectuelle et morale. C'est W. Heisenberg, physicien allemand, qui à mon sens, fera craquer les modèles conceptuels déterministes du monde. En 1925, il développe une nouvelle mécanique quantique⁴⁴ (la mécanique matricielle) basée sur une image mathématique de l'atome. En voulant déterminer la position d'un électron à partir d'un microscope à rayon gamma, W. Heisenberg découvre que la rencontre du photon avec l'électron lors de la mesure, va provoquer une variation de quantité du mouvement de l'électron. Ce qui revient à affirmer que l'on peut soit mesurer la position, soit la vitesse, mais jamais les deux au même moment. C'est ce que W. Heisenberg formulera sous le terme de *principe d'indétermination*. On le voit, le sujet est ici le «bruit» qui vient déformer l'observation. Cette découverte permet aux scientifiques de prendre conscience qu'il n'existe pas d'objectivité absolue car l'observation dépend toujours de celui qui observe.

Le monde, celui des scientifiques qui paraissait pourtant si maîtrisé, comporte donc de l'incertitude, de l'indéterminé, des zones floues insaisissables par la pensée rationnelle. Cette découverte va contre la conception classique des sciences adoptée depuis R. Descartes. En faisant de l'indéterminisme, c'est-à-dire du non-connaissable, un principe fondateur de la physique quantique, les sciences doivent refuser du même coup la causalité de certains phénomènes: l'univers doit désormais prendre en compte ce principe qui ouvre au probable et s'organiser avec lui. En d'autres termes, l'univers réel ne coïncide plus avec l'image scientifique qu'en donnait la physique classique. Il y a en lui un certain «désordre» et du hasard que l'intellect pur ne saurait saisir par le biais d'une démarche scientifique. Mais renoncer à la causalité, c'est aussi renoncer à la connaissance exhaustive du monde⁵⁵. Et les schémas classiques de la pensée imploient.

La mécanique quantique marque la fin du règne de la Raison déifiée et, corrélat de cette chute, le début de l'apparition d'incertitudes dans le réel que l'on croyait pourtant devenu appréhendable d'une manière claire et distincte. Par conséquent, la part de rêve que le progrès était censé apporter aux hommes n'est plus qu'une chimère. Pour prendre conscience de cela, point besoin de lire des quantités astronomiques d'ouvrages savants. Nous avons conscience que le progrès scientifique et technique, s'il est utile et nécessaire aujourd'hui, possède également, tout comme l'Opéra du Sichuan, un ou plusieurs masques cachés représentant une face tantôt menaçante, tantôt joyeuse, tantôt amie tantôt triste. L'arme nucléaire et la modification des organismes vivants en sont deux exemples particulièrement représentatifs comme le montre E. Morin (2005b: 22-23) en parlant des évidences relatives aux progrès de la raison:

«Toutes ces évidences, ou plutôt toutes ces solutions font aujourd'hui problème. Elles sont terriblement obscurcies: nous voyons que chacun de ces termes supposés être totalement bénéfiques révèle aussi aujourd'hui des ambivalences, un mixte de bien et de mal. La science a aussi conçu l'arme nucléaire, Hiroshima et Nagasaki. Elle a créé la capacité de produire la mort massive de l'humanité. Et, dans le domaine biologique, elle est capable de produire des manipulations génétiques qui peuvent servir au meilleur et au pire.»

Dans le domaine des mathématiques, le Tchèque K. Gödel, démontre en 1931 *l'inconsistance*⁶⁶ et *l'incomplétude*⁶⁷ des théorèmes mathématiques (dont l'arithmétique). Là aussi, le théorème de K. Gödel va contre ce que nous avons toujours cru avec ferveur, à savoir que toute vérité mathématique est démontrable par le pouvoir de la déduction et donc par la raison. Il y aurait ainsi, dans le domaine des mathématiques, des choses que la raison ne peut pas démontrer. K. Gödel va même beaucoup plus loin en montrant que tout système peut comporter une proposition indécidable qui permet de construire une série de nouveaux systèmes comportant tous une proposition indécidable. Or, si une proposition est indécidable, son contraire l'est également. Cela conduit K. Gödel à affirmer l'existence d'une multitude de mathématiques différentes et incompatibles entre elles. La brèche ouverte dans l'édifice du déterminisme Tout-puissant se creuse de plus en plus car il existe, en son sein, de l'indécision. Le réel nous échappe quelque part et nous échappera toujours à cet endroit! C'est précisément de cette zone de flou que le monde réel prend tout son sens car le flou est capable, comme l'a montré K. Gödel avec ses découvertes en mathématiques, de produire de nouveaux systèmes. Le réel serait donc un perpétuel dialogue entre le connaissable et le non-connaissable. Les hommes doivent y faire face pour vivre dans ce réel dont la prise en compte de la complexité est devenue désormais inévitable.

1.1.4 La nécessité d'une pensée complexe

Si l'univers n'est pas entièrement saisissable et explicable par la raison mais comporte à la fois des régularités et des irrégularités qui en font un lieu complexe, alors l'homme doit désormais apprendre à vivre en dehors d'un monde régi par le déterminisme. Il ne s'agit pas de dire que la raison n'existe pas, puisque l'homme a besoin d'avoir une vision cohérente et organisée du monde. Il ne s'agit pas non plus d'affirmer qu'il n'y a rien de rationnel dans l'univers ou qu'il n'est que pure illusion. Il faut cependant distinguer entre deux productions de la raison: rationalité et rationalisation. La rationalité est, selon E. Morin (2005a: 94), une structure normale de l'être humain:

«La rationalité c'est le jeu, c'est le dialogue incessant entre notre esprit qui crée des structures logiques, qui les applique sur le monde et qui dialogue avec ce monde réel. Quand ce monde n'est pas d'accord avec notre système logique, il faut admettre que notre système logique est insuffisant, qu'il ne rencontre qu'une partie du réel. La rationalité, en quelque sorte, n'a jamais la prétention d'épuiser dans un système logique la totalité du réel, mais elle a la volonté de dialoguer avec ce qui lui résiste. (...) L'univers est beaucoup plus riche que ne peuvent le concevoir les structures de notre cerveau, si développé soit-il.»

La rationalité est donc utile pour l'homme car elle permet le dialogue avec le réel tout en fixant les limites de notre entendement humain face à cet univers complexe. La rationalisation, quant à elle, tue ce dialogue en réduisant l'univers à une image simplifiée, un pâle reflet rationalisé de ce qu'il est. Selon E. Morin (2005a: 94):

«La rationalisation consiste à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent. Et tout ce qui, dans la réalité, contredit ce système cohérent est écarté, oublié, mis de côté, vu comme illusion ou apparence.»

La rationalisation est perçue par E. Morin (2005a: 24) comme la pathologie de la raison *«qui enferme le réel dans un système d'idées cohérent mais partiel et unilatéral, et qui ne sait ni qu'une partie du réel est irrationnalisable, ni que la rationalité a pour mission de dialoguer avec l'irrationnalisable.»*

La perte de ces connaissances claires et distinctes révèle une effrayante opacité qui demeure féconde pour peu que l'on s'attelle à penser la complexité dans un dialogue permanent entre le connaissable et le non-connaissable, le déterminé et le non-déterminé, l'organisé et le non-organisé, le rationalisable et l'irrationnalisable. La raison est, en quelque sorte, venue à bout d'elle-même et a montré ses propres failles. Redevient-elle plus humaine? En d'autres termes, l'homme serait-il prêt à devenir réellement humain? En un sens encore trop peu dévoilé, la science a sans doute rejoint la réflexion philosophique en reconnaissant qu'il existe des choses indéterminées et inexplicables même si l'on dispose des outils scientifiques les plus sophistiqués qui soient. A nous maintenant de produire du sens à partir de cette zone de flou parce que celle-ci est éclairante pour comprendre la zone du réel accessible à l'entendement humain.

On le comprendra, l'homme moderne a perdu à nouveau ses repères à cause des découvertes scientifiques dont j'ai brièvement parlé plus haut. Il se cherche à présent dans une société qu'il ne connaît ou ne reconnaît plus et essaie, dans un dernier élan désespéré, de rétablir un modèle aux principes clairs, distincts et non disjoints. Le modèle scientifique unique et rationalisé du monde ne fonctionne plus depuis les découvertes en mécanique quantique et cela explique sans doute l'angoissant «choix» laissé aux hommes, ou plus précisément engendré par eux et leur histoire, entre matérialisme et spiritualisme. La dualité du monde moderne, cette guerre intestine de l'inconscient collectif européen, qui pousse les hommes soit vers la recherche des biens matériels (particulièrement représentée dans les sociétés capitalistes et la course à la mondialisation), soit vers la recherche de spiritualité, voire l'adhésion à un obscurantisme fanatique et religieux, a été un débat central dans l'histoire des idées du XX^e siècle. Il est par ailleurs symptomatique, de constater la multiplication, dans notre société, de deux types de publicité: l'un vend des crédits à la consommation ou des actions en bourse tandis que l'autre «vend» du bonheur par le biais de voyances ou autres actes divinatoires!

En Occident, le XX^e siècle est doublement marqué par une déchirure: déchiré dans son âme par cette lutte entre matérialisme et spiritualisme, mais également déchiré dans son corps avec ses deux guerres mondiales et ses millions de morts, les ravages humains de la colonisation, la montée des racismes en tout

genre et des pensées totalitaires dont le summum de l'horreur a été atteint par l'idéologie nazie.

L'enjeu du XXI^e siècle sera non seulement de nous préserver du danger d'un durcissement de cette ambivalence de la pensée, qui est finalement restée le modèle discursif de R. Descartes à A. Einstein et dont notre monde à double vitesse est le reflet le plus frappant: super-puissances libérales et mondialistes vs pays en voie de développement, recherche du profit vs. assurance d'une «survie» au quotidien, avoir vs être, mais également de nous réconcilier avec la complexité du monde afin de produire des réseaux de sens qui nous réconcilient avec l'Autre. La position d'un dualisme n'est plus tenable pour des raisons morales, citoyennes et finalement simplement humaines. L'éclectisme peut être une piste, une notion à penser qui permettrait de faire un premier pas vers l'appréhension de la complexité. Mais je pense qu'il ne peut être que provisoire dans le sens où nous devons penser ce que E. Morin appelle le «paradigme de la complexité»⁸⁸ afin d'intégrer la contradiction et le désordre dans la logique et l'ordre.

L'éclectisme, qui vient du grec *ecligein*, signifie choisir. Ce choix entre différentes réalités est nécessaire parce que la référence à un modèle scientifique unique n'est désormais plus possible. Face à une réalité qui ne peut plus être réduite à une image scientifiquement uniformisée, l'homme doit faire des choix raisonnés parmi les différents possibles dans le monde. De ce choix naît une nouvelle cohérence, qui intègre les zones de flou dont j'ai parlé plus haut et les éléments qui peuvent être appréhendés par la raison. Concernant le domaine de la DLC, ces choix correspondent à l'éclectisme raisonné dont parle C. Puren dans son *Essai sur l'éclectisme* (1993). L'homme ne peut donc pas choisir n'importe quels référents en prétextant que toutes les théories sont équivalentes puisque aucune, finalement, ne correspond plus aux repères scientifiques. Le monde échappe à la raison et à ses concepts mais l'homme doit cependant continuer d'agir. On se gardera de penser l'éclectisme comme une addition de théories que l'on choisirait pour remplir le vide qui existe entre l'adéquation, désormais illusoire, des principes avec la réalité. Cet éclectisme de la juxtaposition est qualifié d'éclectisme mou par C. Puren (1993). Mais je reprendrai ces notions un peu loin dans le cadre particulier de la DLC.

1.2 Penser l'éclectisme en Chine

Dans l'introduction à ma réflexion, j'ai précisé que les idées sont faites pour circuler, être confrontées et discutées tout simplement parce que la recherche scientifique et intellectuelle l'exige. De plus, le fait de penser des concepts n'est pas l'apanage des sociétés occidentales. Il serait prétentieux, voire de mauvais goût de le croire. La recherche existe parce qu'il existe une perméabilité des concepts, perméabilité qui doit se réaliser dans un dialogue nécessairement interculturel. Les concepts fondamentaux ont été pensés par toutes les civilisations, avec des caractéristiques propres à ces civilisations, parfois au même moment, parfois avec certains décalages temporels. Le Bien, le Beau, l'Un, le Multiple, etc. sont des concepts qui font partie des grands questionnements humains, concepts par conséquent partagés et partageables. Nous pouvons donc profiter de l'existence de ces concepts communs qui relève à mon avis d'une caractéristique profonde

de la pensée humaine, pour tenter d'y déceler des similitudes et des échanges conceptuels possibles dans le respect de la culture de chacun.

La question est de savoir quel est le degré de perméabilité de la notion qui nous intéresse afin d'établir un cadre de réflexion fécond. J'entends par là, un cadre de réflexion qui n'est pas une parfaite transposition mais plutôt le résultat d'un cheminement commun aux recherches qui intéressent aussi bien la France que la Chine. La transposition parfaite d'une idée relève toujours de l'absurde parce qu'il s'agit d'un acte qui impose l'histoire et les schémas de pensée du peuple transmetteur au peuple récepteur, parce qu'il y a terrorisme intellectuel, colonisation de l'espace culturel de l'Autre et risque d'une interprétation erronée de l'idée, voire pire.

La didactique du FLE s'est d'ailleurs établie contre l'idée d'une parfaite transposition des concepts linguistiques et théories scientifiques au contexte d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la faisant passer du statut de linguistique appliquée à celui d'une discipline à part entière puisant ses sources dans des disciplines de référence variées. Puis, petit à petit, la revendication d'une DLC (notamment par R. Galisson et C. Puren), pensée comme discipline d'intervention autonome, a permis de problématiser à partir des observations de terrain en proposant une théorisation interne par conjonction qui est élaborée par les acteurs où se pose le problème.

De plus, hors contexte historique et culturel, une idée ne peut être appliquée totalement. En dehors du milieu où elle prend ses racines, l'idée n'existe plus de la même façon. Elle est un peu à l'image des organismes vivants qui, éloignés de leur milieu, adaptent leurs comportements pour survivre ou meurent. La notion de citoyenneté par exemple, n'a pas le même sens en France qu'en Chine: les réalités que l'on met derrière ce concept sont différentes sans pour autant qu'il existe une définition plus valable qu'une autre. Tout est question de milieu. L'enjeu fondamental est donc de savoir par quels moyens nous pouvons penser un éclectisme en Chine sans que cela soit perçu comme un terrorisme ou qu'il y ait mort de l'idée. L'idée est moins sauvage qu'une bête et il suffira sans doute de trouver les bonnes passerelles qui permettent les échanges conceptuels.

Ces passerelles sont des zones libres et vierges suspendues entre les cultures en présence qui autorisent des liens conceptuels et par conséquent le dialogue. Il nous reste à établir ce dialogue entre la France et la Chine à propos de la notion d'éclectisme sans que cela soit vécu comme un concept importé sans teneur culturelle chinoise, voire comme une agression.

1.2.1 Quel cadre conceptuel?

L'une des passerelles possibles pour penser la notion d'éclectisme en Chine, consiste à considérer cette zone de flou mise à jour par les scientifiques du XX^e siècle. Or, l'indétermination, ou si l'on préfère le non-catégorisable, est un principe que l'on retrouve largement dans les pensées orientales, et principalement dans le Taoïsme.

Le Taoïsme s'est construit en réaction au Confucianisme. Les taoïstes avaient le sentiment que *«la société humaine ne pouvait être remise en ordre, ainsi que les confucéens s'efforçaient de le faire, sans une connaissance et une compréhension beaucoup plus grande de la nature, en dehors et au-delà de la société humaine»* (Needham, 1956: 33 in Raguin, 1989: 10). Les taoïstes entendaient renouer avec la vie elle-même par le biais d'une recherche personnelle et un retour à la vie de la nature. Leurs recherches portaient sur la réalité profonde du monde, qui n'est pas réductible à un ensemble de préceptes moraux. Les hommes doivent s'efforcer *«d'être en harmonie avec l'invisible, avec une abondante libéralité envers toutes les choses de la nature»* (You-Lan, 1952: 170 in Raguin, 1989: 5).

Le 道德經, *Le livre de la Voie et de la Vertu* de Lao Zi 老子, est un ouvrage fondateur du Taoïsme. D'après Y. Raguin S.J (1989: 16), *«les taoïstes voulaient saisir la réalité profonde des choses, et pour cela devaient d'abord suivre la voie des logiciens, pour la dépasser. Les logiciens s'intéressaient seulement au visible, et au 'nommé'. Leur connaissance se limitait à ce qui a forme. Les taoïstes voulaient aller plus loin. C'est exactement ce qui arriva avec la notion de Dao dans le Taoïsme»*.

A cet égard, les premières lignes du 道德經, sont riches d'enseignements (Larre, 1977: 25):

*«La voie qu'on peut énoncer
N'est déjà plus la Voie
Et les noms qu'on peut nommer
Ne sont déjà plus le Nom*

*Sans-nom
Commence le Ciel Terre
Les noms
Donnent leur Mère aux Dix mille êtres*

*Ainsi le toujours sans attrait
Invite à contempler le mystère
Et le toujours plein d'attraits
A considérer ses aspects manifestes*

*Ces deux-là nés ensemble
Sous des noms différents
Sont en fait ensemble l'Origine
Et d'origines en Origine
La porte du mystère merveilleux»*

Le Dao 道 (la Voie) est donc un principe premier et concret. Il est Un, naturel, ineffable et mystérieux. Sa dénomination est en soi, une impossibilité car étant la réalité ultime, il ne peut être théoriquement nommé. Certains philosophes taoïstes emploient également le terme de Da Yi 大一 (La Grande Unité) mais selon *Le livre de la Voie et de la Vertu* 道德經, le Dao 道 se situe même au delà l'Unité car (Raguin, 1989: 87):

*«Le Dao engendre le Un
Un engendre Deux
Deux engendre Trois
Trois engendre tous les êtres.»*

Le «*Dao*» est le Dao 道 qu'on ne peut pas nommer. Le «*Un*» est le Dao 道 qu'on peut nommer. Le Taoïsme entend donc rechercher une Unité dans la diversité de l'univers tout en reconnaissant que la diversité ne sera jamais réductible à l'Unité. Cette Unité est également le lieu où viennent se réconcilier, sans jamais se confondre, les deux principes contraires Yin 陰 et Yang 陽 désignés par le «*Deux*». L'univers est une alternance, mais également la cohésion des principes Yin 陰⁹ et Yang 陽¹⁰. Dans le monde phénoménal, rien n'est totalement Yin 陰 et rien n'est totalement Yang 陽. Cela est représenté dans le symbole du Yin 陰 et du Yang 陽: la partie sombre (Yin 陰) comporte un point clair et la partie claire (Yang 陽) comporte un point sombre. Ces deux principes s'attirent et se repoussent mutuellement mais restent parfaitement imbriqués: ils sont distincts tout en étant indissolublement unis. Dans la clarté, il y a une zone d'obscurité et dans l'obscurité, une zone de clarté: c'est cette imbrication, complexe par excellence, qui donne au monde son sens.

Le Dao 道, nous l'avons vu, est totalement au-delà des choses, des mots et même de l'Un. Il donne cependant naissance à tous les êtres par le biais de son De 德 (sa qualité, sa vertu), car fondamentalement transcendant il ne pourrait agir. Le Dao 道 n'est donc immanent que par son De 德, sans qu'il y ait une assimilation entre son absolutité et le monde phénoménal. Chaque chose, poursuit sa voie grâce à son De 德 en agissant selon sa propre nature.

La notion de complexité existe donc en Chine depuis des siècles, sous ses propres modalités. Il est frappant de constater que la pensée chinoise a placé en son cœur la lutte contre la systématisation, la classification et la tentation de vouloir nommer ce qui ne peut être nommé car cela semble aller contre l'ordre naturel des choses. Il a toujours existé, dans la pensée chinoise, des zones de flou qu'on ne peut nommer. Ces zones appartiennent à l'univers tout en étant au-delà: elles constituent le sens ultime.

Cette petite parenthèse vers la philosophie taoïste peut constituer une piste pour penser l'éclectisme en Chine. Chaque civilisation ayant ses propres modalités de pensée, la réflexion sur l'éclectisme en Chine aboutira sans doute à des conclusions différentes que celles évoquées plus haut, lorsqu'il s'agissait de comprendre l'éclectisme dans le contexte occidental.

Nous sommes cependant en droit de nous interroger sur l'actualité de ce cadre conceptuel: la pensée chinoise n'est-elle précisément pas sur le point de produire une pensée de la dualité, pensée qui s'exprimerait par la scission entre le politique et l'économique, le collectif et l'individuel? Cette question reste ouverte.

2. L'éclectisme en Didactique des Langues et Cultures Étrangères

2.1. Pourquoi parler d'éclectisme en Didactique des Langues et Cultures Étrangères?

L'éclectisme dans les pensées occidentales s'est imposé par les aléas de l'histoire et des découvertes scientifiques. Cela n'épargne pas le domaine de la DLC. Afin de rendre compte de cette notion dans le domaine qui est le nôtre, je m'appuierai sur l'ouvrage de C. Puren (1993) car il est le premier qui, à mon sens, a mis à jour la montée d'un éclectisme dans l'histoire des méthodologies d'enseignement/ apprentissage des langues étrangères, en a révélé les caractéristiques et nous a mis en garde contre ses éventuels dangers.

Tout d'abord, C. Puren souligne que nous connaissons actuellement en France notre deuxième phase éclectique, la première ayant eu lieu sur une période relativement longue, de 1920 à 1960 dans la didactique scolaire des langues. L'éclectisme n'est donc pas une nouveauté et nous pourrions même dire que toutes les pratiques de classe sont fondamentalement éclectiques parce que confrontées à la complexité du terrain (personnalités différentes, besoins variés, situations particulières...).

Cette seconde période éclectique en DLC aurait vu le jour dans les années 70, au moment où la méthodologie audio-visuelle (MAV) a commencé à se dissoudre dans une réalité complexe que l'enseignant devait gérer au quotidien dans sa classe.

Outre-atlantique, la méthodologie audio-orale (MAO) développée dans les années 50, fait figure de modèle infaillible en matière d'apprentissage des langues étrangères car elle s'est construite en associant deux références théoriques scientifiques supposées valides à cette époque: la linguistique distributionnelle américaine et le béhaviorisme skinnérien (validité d'autant plus renforcée que l'on utilise les nouvelles technologies pour enseigner les langues étrangères, à savoir le magnétophone). Légitimée en amont par de telles théories et utilisant les techniques modernes de l'époque, la MAO recueille le crédit scientifique nécessaire qui lui permet d'assujettir les pratiques de classe, fondamentalement éclectiques, à une théorie. D'après C. Puren (1993: 18), il s'agit historiquement de «*la version la plus dure d'une subordination de la pratique à la théorie*», «*l'illusion de cohérence théorique parfaite*» étant précisément rendue par l'association heureuse de théories amentalistes et de la technologie. Evacuant le sens en ne proposant que des structures de langue à apprendre, la MAO fait également l'impasse sur l'apprenant en tant qu'individu: la complexité est définitivement absente de ce schéma.

En France, la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), repose sur des principes différents bien qu'elle appartienne au courant méthodologique audio-visuel. Elle fait des emprunts à la MAO en ce qui concerne la mémorisation et la répétition mais intègre dès le départ des pratiques de classe variées, gage d'une ouverture sur un réel complexe.

La méthodologie SGAV s'est élaborée à partir des contenus déterminés par le Français Fondamental 1^{er} degré. L'apprentissage passait par le support technique combinant images et son. On privilégiait des activités variées (cela se

ressent dans la structure du cours, décomposée en moments de classe: présentation, explication, répétition avec correction phonétique et enfin mémorisation) qui ont permis par la suite de moduler les cours.

En réalité, les auteurs de manuels ont eu à créer des manuels pour des besoins spécifiques, en quelque sorte des commandes pour des publics particuliers, ce qui explique que la théorisation ait été faite après coup. C'est cette théorisation *a posteriori* combinée à un point de départ axé sur les pratiques qui aurait permis à la méthodologie SGAV de connaître trois générations adaptées à chaque fois à un contexte d'enseignement/apprentissage du FLE particulier¹¹.

C. Puren précise que la problématique de l'éclectisme prend racine au sein de la méthodologie SGAV par une complexification de celle-ci. L'intégration de pratiques de classe variées produites au contact de nouvelles situations scolaires a provoqué une perte de cohérence initiale. En d'autres termes (Puren, 1993: 24), *«ce qui marque l'avènement de l'ère éclectique en didactique du FLE (...), c'est précisément l'aboutissement de ce processus, au terme duquel la MAV SGAV a fini par se diluer entièrement dans une multiplicité plus ou moins structurée de supports et de démarches»*.

C'est donc de façon interne que l'éclectisme a pris naissance et non par la remise en cause de la cohérence de la méthodologie alors en place. Le processus décrit par C. Puren aboutira à l'essor de l'approche communicative. La MAV sera finalement fortement remise en cause en raison de facteurs internes: problématique du niveau 2, résultats peu satisfaisants, prise en compte des besoins des apprenants, remise en cause des modèles scientifiques...

L'approche communicative (AC), a constitué selon C. Puren (1993: 32), un pas décisif dans l'entrée dans l'ère éclectique car *«l'absence de noyau dur théorique ne va pas lui permettre de se constituer en véritable méthodologie»*. On assiste alors à une multiplication de problématiques didactiques hétérogènes et théories de référence. Cette absence de cohérence méthodologique provient de divers facteurs, dont la centration sur l'apprenant est sans doute le plus invalidant du point de vue de la théorie. Si l'on se focalise sur l'apprenant et ses besoins, il sera par conséquent nécessaire d'adapter nos démarches et nos stratégies à chaque situation d'enseignement. Un modèle unique ne suffit donc plus.

Selon C. Puren (1993: 41-43), l'histoire de la DLC fait apparaître des mouvements cycliques qui traduisent des alternances dans le champ didactique. Ces alternances polarisent le champ didactique en deux pôles: théories et matériels/situations et pratiques. Ces deux polarisations répondent à deux types de logique: logique révolutionnaire et logique gestionnaire. Quand nous sommes dans une polarisation du type théories/matériels, la DLC impose une problématique en s'appuyant sur des théories de référence et de nouveaux matériels qui viennent modifier les situations et les pratiques de classe. Il s'agit par conséquent d'une logique révolutionnaire (c'est le cas de la MAO). Au contraire, quand nous sommes dans une polarisation de type situations/pratiques, nous sommes dans une logique gestionnaire qui nécessite de prendre en compte les situations d'apprentissage et les pratiques de classe tout en refusant tout système théorique préétabli. L'éclectisme méthodologique relève par conséquent de la logique gestionnaire.

Ces deux logiques seraient engagées dans un mouvement cyclique, faisant basculer alternativement les méthodologies dans le paradigme de l'innovation (logique révolutionnaire) ou dans le paradigme de la variation (logique gestionnaire) que nous reproduisons ici (Puren, 1993: 44):

Paradigme de l'innovation	Paradigme de la variation
simplification de la complexité changement de cohérence niveau du projet et des outils révolution rationalisation systématisation application expérimentation rigueur	gestion de la complexité changement dans la cohérence niveau des pratiques réformisme pragmatisme éclectisme adaptation observation souplesse

Selon C. Puren (1993: 45), «*nous sommes en train de basculer, depuis quelques années, d'une polarisation à une autre, d'une logique révolutionnaire à une logique gestionnaire, en d'autres termes, (...) nous sommes entrés dans une nouvelle ère éclectique.*».

L'éclectisme est donc loin d'être une juxtaposition de théories. Il s'agit, comme je l'ai dit plus haut, d'un choix raisonné face à des situations de classe variées et complexes. Juxtaper des théories reviendrait à pratiquer ce que C. Puren appelle un éclectisme mou sans aucune réflexion sur son propre enseignement et l'efficacité de celui-ci serait probablement fortement remise en cause. Notons que C. Puren (1999) parle à présent de didactique complexe afin de rendre compte de cette notion dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, didactique qui reste à construire pour une large part bien qu'il existe un consensus des chercheurs sur son projet.

La gestion de la complexité en DLC requiert donc un certain nombre de pré-requis situationnels, liés d'une part à l'histoire des idées et à l'évolution des méthodologies. Nous avons vu que la Chine a mis en avant, à travers la philosophie taoïste, le refus d'une systématisation ouvrant ainsi les portes à la complexité. Cela s'applique à la pensée chinoise de manière générale mais retrouve-t-on cette même complexité en DLC? L'évolution et l'introduction des méthodologies en Chine permettent-elles de situer la méthodologie d'enseignement/apprentissage du FLE en Chine dans le paradigme de la variation? Le contexte social et institutionnel chinois autorise-t-il à penser une didactique de la complexité?

2.2 Définition d'un cadre méthodologique pour penser l'éclectisme en DLC en Chine

Avant de vérifier si un éclectisme méthodologique, reposant sur des choix explicites, peut exister en Chine, j'aimerais proposer une liste non-exhaustive d'éléments à considérer afin de fixer un cadre méthodologique pour la construction d'une DLC en Chine. Je ne décrirai pas tous ces points et me contenterai de

les énumérer. Il revient à chacun de les considérer afin de mettre en place un enseignement du FLE qui réponde de manière raisonnable au contexte chinois:

Etude du contexte social, économique, politique, historique, culturel, philosophique...

Analyse du système éducatif chinois et de la place des langues étrangères en Chine

Analyse des méthodologies constituées en Chine ou introduites et des manuels de FLE

Etat des lieux des différentes coopérations sino-françaises dans le domaine de la diffusion du français

Analyse des besoins des apprenants

Etc.

3. Une didactique complexe en Chine peut-elle exister?

3.1 Les obstacles à l'introduction de l'éclectisme en Chine

Si je parle d'introduction de l'éclectisme en Chine, il en résulte qu'à mon sens, cette notion ne fait pas partie du paysage des acteurs chinois de l'enseignement/apprentissage du FLE. Il existe, tout au plus, un éclectisme non raisonné, simple juxtaposition de strates méthodologiques pour obéir à l'air du temps, à la mode, au dernier manuel paru en France et qui est considéré comme le plus efficace. Quelques éléments peuvent justifier ce point de vue.

3.1.1 L'histoire récente de la République Populaire de Chine et la logique du besoin

Avec l'avènement de la République Populaire de Chine en 1949 et la dictature du prolétariat, le Parti Communiste au pouvoir a mis en place l'idée d'un progrès passant par la lutte des classes. L'égalité des hommes prônée par cette pensée a conduit à évacuer les croyances et religions populaires considérées comme inadaptées aux objectifs du gouvernement. La complexité du réel a été évacuée car une société sans classes est une société qui ne peut accepter la différence, le déviant, le bruit. L'idée centrale du Taoïsme, pourtant si riche d'enseignements, a fini par être oubliée. Même si les religions ont été réintroduites dans l'univers social des Chinois, celles-ci ont quelque peu perdu de leur teneur. Les croyances ressemblent davantage à des superstitions et les temples à des musées que nous visitons en cherchant les traces d'un univers enfoui. Cet univers demande-t-il à renaître? Je crois que cela est une caractéristique majeure de notre temps: chassez la complexité et elle revient exactement là où on croyait l'avoir évincée définitivement.

La logique du besoin personnel ne prévaut pas dans un tel type de pensée où, par ailleurs, la collectivité passe avant l'individu. Il ne s'agit pas de critiquer ces positions, qui relèvent de l'histoire et de la culture du peuple chinois, mais de comprendre qu'une pensée de la complexité est difficilement envisageable. Ce-

pendant, la construction d'une pensée complexe n'est pas impossible, car le réel, que l'on soit en Chine ou France, est par essence complexe. Peut-être pouvons nous voir cette complexité resurgir en Chine au travers de la dichotomie entre le politique et les objectifs de croissance économique du pays: cette ouverture peut représenter un moteur pour l'enseignement des langues étrangères bien qu'il soit réducteur de penser la complexité uniquement en terme d'économie de marché. Cela ne peut être qu'un point de départ. Par ailleurs, le système éducatif tente, par le biais de récentes réformes (Fu, 2005: 29-32), de suivre ce mouvement afin de permettre aux apprenants d'avoir une place sur le marché de l'emploi. Il demeure cependant un obstacle de taille: le besoin n'apparaît pas comme moteur décisif de changement dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères puisque le domaine de l'éducation reste subordonné aux décisions politiques et non à des facteurs économiques d'intégration internationale. Le gouvernement reste par ailleurs très prudent face à l'ouverture du pays vers l'extérieur.

3.1.2 L'institution et l'image du professeur dans la société chinoise

En Chine, l'entrée à l'université est corrélée à un concours très sélectif: le Gaokao 高考. Ce ne sont pas les étudiants qui choisissent leur spécialité mais plutôt les universités qui recrutent leurs étudiants en se basant sur les notes obtenues au concours d'entrée à l'université. Ce système, actuellement en cours de réforme, laisse finalement peu de choix aux étudiants qui constituent un public captif et souvent peu motivé. Le manque de motivation est particulièrement sensible dans les classes de français.

L'enseignement en Chine est par ailleurs relativement traditionnel, qu'il s'agisse des langues ou d'une autre matière scolaire. Héritage du confucianisme, l'enseignant possède l'image d'un être social hautement respectable et détenteur du savoir. Il forme les esprits et son devoir envers la communauté est central. Sa parole ne peut être remise en cause puisqu'il est une pièce maîtresse de la société chinoise.

Dès lors, les dernières approches didactiques, que ce soit l'approche communicative ou l'éclectisme, sont ressenties par les enseignants chinois comme un véritable affront envers leur rôle central dans la classe de langue. De professeurs, ils doivent devenir animateurs. Il y a par conséquent perte de face car l'enseignant n'est plus détenteur du savoir, ce dernier devant être co-construit avec les apprenants. Or, la face, en Chine, est une notion capitale qui règle les rapports sociaux à tous les niveaux.

3.1.3 Le français en milieu institutionnel: une fragmentation de la discipline

Les départements de français existent en Chine depuis relativement longtemps et proposent en général trois orientations fondamentales: littérature, traduction et linguistique. Il n'existe pas à proprement parler d'orientation en didactique des langues étrangères (ici du français). La discipline souffre d'un manque de reconnaissance. Mais la Chine n'est pas le seul pays à souffrir de ce manque de reconnaissance: en France, la situation est plus que préoccupante.

L'enseignement/apprentissage du français en milieu institutionnel chinois, reflète pour une large part, d'un point de vue du micro-système, l'absence d'articulation entre les différents domaines disciplinaires (macro-système) dont parle E. Morin (2005a: 11). Si les différents domaines disciplinaires ne savent pas communiquer entre eux, nous pouvons également observer cette disjonction au sein même de la discipline «français». Il existe différents cours: grammaire, vocabulaire, écrit (en général assumés par les enseignants chinois), oral, civilisation, audio-visuel (plutôt confiés aux lecteurs en poste dans les universités) sans que ceux-ci ne permettent une approche globale de la langue. Tout se passe comme si le cours de grammaire, pour ne prendre que cet exemple, se cantonnait à l'apprentissage formel de la langue sans liaison avec des objectifs fonctionnels. Or, la grammaire n'est utile à l'apprentissage d'une langue qu'articulée à des objectifs communicatifs.

Par ailleurs, les cours aux étudiants ayant choisi le français comme spécialité sont nettement différenciés des cours donnés aux étudiants ayant choisi le français comme matière à option. On observe des attitudes très différentes: les cours pour les étudiants de spécialité se font en français mais ceux pour les non-spécialistes sont donnés en chinois sous prétexte que ces derniers, n'étant pas spécialistes, ne peuvent comprendre le français. Parviendront-ils seulement à parler français au terme de leur apprentissage? Rien n'est moins sûr.

Enfin, les enseignants chinois ne bénéficient pas (sauf quelques cas isolés), de formation initiale en didactique du FLE qui les préparerait à leur prise de fonctions dans une optique de réflexion sur leurs propres pratiques. L'apprentissage du métier se fait par l'observation dans les classes de collègues plus expérimentés: les mêmes schémas sont donc reproduits (je détaillerai plus bas quels sont ces schémas).

3.1.4 La pédagogie et les manuels

La pédagogie demeure très traditionnelle malgré les tentatives d'introduction de nouvelles approches plus communicatives. Il est symptomatique de remarquer que les enseignants chinois ne perçoivent pas la présence d'activités/d'éléments destinés à l'apprentissage de la grammaire dans les manuels de conception française, préférant les utiliser uniquement pour l'oral (puisqu'il n'y a pas de grammaire). Les manuels chinois, quant à eux, relèvent principalement de la méthodologie grammaire-translation mais semblent, selon les enseignants chinois, plus adaptés à leur public.

Si nous pouvons observer une forte demande de matériaux pédagogiques de conception française, celle-ci répond souvent à une mode, le dernier manuel édité étant considéré comme le plus efficace. Un manuel est toujours le fruit d'une réflexion alimentée par la recherche en DLC et par le contexte social dans lequel il a été produit, et bien que ces manuels de conception française se veuillent universalistes, force est de constater que l'édifice méthodologique sous-jacent est passé sous silence en Chine. La démarche, axée sur l'acquisition d'une compétence à communiquer langagièrement, c'est-à-dire la langue entendue comme un tout, ne répond pas à la démarche traditionnelle chinoise. Cela explique probablement le détournement des manuels éclectiques qui tend à les rendre purement tradi-

tionnels. Un manuel comme Reflets, dont le point de départ est audiovisuel, sera complètement dénaturé dans le sens où les enseignants considèrent que la vidéo est trop complexe pour les apprenants. La première étape sera donc la lecture du texte suivie de l'explication du vocabulaire et éventuellement du visionnage de la vidéo. La démarche est inversée, l'approche globale éclatée et le manuel perd par conséquent tout son sens.

3.1.5 La refonte des programmes d'enseignement/apprentissage du FLE et les obstacles à sa mise en oeuvre

Les ambitions de développement économique du gouvernement et la «réforme communicative» de 1999 lancée par le Ministère chinois de l'Education Nationale en faveur de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères devraient permettre l'acquisition d'une réelle compétence à communiquer langagièrement. Cependant, les obstacles évoqués plus haut (rôle central de l'enseignant dans la société chinoise comme étant celui qui détient le savoir, perte de face au contact d'une démarche communicative, fragmentation de la discipline en sous-disciplines unidimensionnelles, absence de formation initiale en DLC chez les enseignants de FLE, omniprésence de la méthodologie traditionnelle et détournement des manuels à des fins également traditionnelles) ne permettent pas d'appliquer pleinement les programmes qui visent à (R. Fu, 2005: 32):

intégrer les quatre compétences (CO, PO, CE, PE) comme *«condition préalable pour s'adapter aux évolutions économiques et sociales»*

disposer *«d'un champ étendu de connaissances touchant non seulement aux sciences humaines, mais encore aux domaines de la technologie»*

compléter les connaissances par *«un savoir et un savoir-faire suffisamment liés à un domaine de spécialité»*

«acquérir le savoir-apprendre qui est considéré comme une compétence fondamentale et indispensable au développement soutenu personnel»

permettre aux apprenants d'acquérir un savoir-être en les formant à *«l'ouverture d'esprit et l'éducation civique»*

De plus, comme le souligne R. Fu (2005: 32), les rédacteurs de cette directive se sont *«montrés très soucieux de prévenir d'éventuels dérapages puisque la fin de la directive insiste beaucoup sur les possibles effets pervers de l'économie de marché sur la réforme du système d'enseignement de langues étrangères dans le supérieur, afin que l'on ne réponde pas en priorité aux besoins de la société au détriment de la spécificité de l'E/A des langues étrangères.»* La prise en compte des besoins sociaux n'est donc pas la priorité. Or, cette prise en compte qui recentre l'enseignement des langues étrangères sur l'apprenant, est un moteur décisif de changement car elle permet de se placer du point de vue des situations et des pratiques et donc dans le paradigme de la variation dont parle C. Puren (1993: 44). Finalement, la Chine est-elle prête à passer à un enseignement fonctionnel des langues étrangères et ce, afin de répondre aux besoins économiques et sociaux qui s'amorcent?

La priorité n'étant pas la prise en compte des besoins de la société, les objectifs communicatifs annoncés dans cette directive ont par conséquent beaucoup de mal à se mettre en œuvre. Cela se ressent particulièrement dans les contenus d'apprentissage du FLE à l'université.

L'enseignement/apprentissage du FLE à l'université en Chine se découpe en quatre années, elles-mêmes réparties en deux cycles. R. Fu (2005: 33) précise que le 1^{er} cycle (cycle de base), est destiné à l'apprentissage des compétences linguistiques (phonétique, grammaire, littérature, lexicque, rédaction et traduction) alors que le 2nd cycle, cycle dit de perfectionnement, «*consiste à approfondir l'étude du français dans sa description linguistique, sa stylistique, la lecture de la presse écrite, la littérature classique et contemporaine française, la civilisation et la culture françaises et francophones, la traduction et l'interprétariat.*». L'enseignement est par conséquent essentiellement axé sur l'acquisition d'une compétence linguistique et des compétences écrites même si l'enseignement de la civilisation intervient dès la troisième année. L'acquisition d'une compétence à communiquer langagièrement, qui permettrait aux apprenants de s'adapter au contexte social et économique n'apparaît pas dans un tel découpage. Toutefois, des lecteurs sont chargés de donner des cours d'oral mais la fragmentation de la discipline ne permet pas une acquisition de la langue comme un ensemble cohérent.

3.1.6 Dans quel paradigme se situe l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine?

Du point de vue des méthodologies du FLE, se situer dans le paradigme de la variation signifie non seulement qu'il y a gestion de la complexité mais également un changement dans la cohérence méthodologique impulsé par de nouveaux besoins et des pratiques qui ne sont pas la transposition didactique d'un modèle scientifique. Ces pratiques, parce qu'elles sont en relation avec des situations de classe particulières, tendent à devenir éclectiques. Elles sont caractérisées par une grande souplesse.

Je ne pense pas, après avoir évoqué les différents obstacles à l'introduction d'un éclectisme en Chine, que l'enseignement/apprentissage du FLE puisse se situer dans ce paradigme dans le sens où il n'existe pas une logique du besoin qui serait le moteur d'un changement dans la cohérence. La question de la cohérence nous oblige à interroger le paradigme de l'innovation de plus près. La DLC en Chine n'est pas une discipline reconnue et si différentes méthodologies constituées exogènes ont été introduites en Chine (MAV, SGAV...), aucune systématisation n'a véritablement été produite dans le contexte chinois. Les méthodologies sont donc introduites sans prise en compte du contexte dans lequel elles ont été élaborées, parfois en se superposant ou en se contredisant, ce qui explique très probablement leur manque d'efficacité pour un public chinois.

J'en conclus par conséquent que l'enseignement du français en Chine se situe dans une sorte de *no man's land* méthodologique qui privilégie l'adaptation parfois sauvage des approches méthodologiques en évacuant les moyens qui permettent d'aboutir aux objectifs fondamentaux de celles-ci. Comment en effet rendre les apprenants capables de communiquer (objectifs des programmes de français) alors que les pratiques de classe restent très rigides et traditionnelles.

les? Certes, la culture d'apprentissage des apprenants est traditionnelle et nous devons, si nous voulons mettre en place un enseignement de qualité, respecter cela. Cependant, il s'agit de trouver un compromis afin de garantir un maximum de résultats qui respectent également la recherche en didactique sur le plan international.

3.2 L'analyse des représentations des enseignants chinois dans le cadre du plan pluriannuel de formation continue

Dans le cadre du plan pluriannuel de formation continue pour les enseignants du supérieur mis en place par l'Ambassade de France à Pékin depuis janvier 2006, j'ai conçu un dispositif d'évaluation des représentations des enseignants et de leurs pratiques. Le questionnaire portant sur les représentations a fait l'objet d'une large diffusion. 36 enseignants des universités chinoises (enseignant le français comme 1^{ère} ou 2^{nde} langue vivante) y ont répondu. Ce plan de formation répond à une demande de la part des enseignants afin de pallier au manque de formation de ceux-ci, principalement les plus jeunes, ce qui explique qu'une sélection ultérieure sur entretien ait été nécessaire. 19 enseignants ont donc été retenus et une observation de classe a suivi pour chacun d'entre eux

La première partie du questionnaire portait sur les représentations de l'enseignement du français. Les résultats permettent de montrer que les enseignants chinois possèdent une image plutôt communicative de leur enseignement. A la question¹², «Pour moi, enseigner c'est...», question pour laquelle les enseignants devaient choisir 3 possibilités sur 6, nous obtenons les résultats suivants:

- «Intéresser, motiver, faire naître le désir d'apprendre» (30 choix/36 personnes interrogées)
- «Créer un environnement et des dispositifs favorables à l'apprentissage» (24 choix/36 personnes interrogées)
- «Transmettre des savoirs» (24 choix/36 personnes interrogées)

Ces trois possibilités ont été les plus fréquemment citées. La possibilité «Etre à l'écoute des apprenants, faire circuler la parole» se place en quatrième position avec 20 choix/36 personnes interrogées. Les possibilités «Préparer des cours, donner des exercices, noter» et «Faire respecter une discipline assez stricte» ont été peu choisies: elles ont obtenu respectivement 8 choix/36 personnes interrogées et 1 choix/36 personnes interrogées.

Si les enseignants ont donc une représentation plutôt communicative de leur enseignement, nous constatons cependant que la transmission des savoirs occupe une place non négligeable. Voyons à présent si cela coïncide avec leurs représentations de l'apprentissage.

A la question «Pour moi, apprendre c'est...», question pour laquelle les enseignants devaient choisir 3 possibilités sur 6, nous obtenons les résultats suivants:

- «Apprendre à communiquer dans les situations de la vie quotidienne» (35 choix/36 personnes interrogées)

«Apprendre à maîtriser les règles (grammaire, vocabulaire, phonétique)» (25 choix/36 personnes interrogées)

«Réfléchir sur la façon dont on apprend» (15 choix/36 personnes interrogées)

«Accepter de faire des erreurs» a été choisi par 13 enseignants/36, «Apprendre à traduire» par 11 enseignants/36 et enfin «Apprendre à lire, comprendre les œuvres des auteurs classiques français» par 7 enseignants/36.

L'apprentissage du français est également perçu comme un apprentissage actif qui répond parfaitement aux besoins d'une communication *in situ*. Cependant, la maîtrise des règles demeure une préoccupation majeure. Mais cela ne change en rien les conclusions car même dans l'approche communicative, l'apprenant est censé maîtriser des règles qu'il doit être capable d'utiliser dans des contextes variés.

3.3 Mise en regard avec les pratiques de classe

3.3.1 Les observations de classe

La synthèse des représentations a ensuite été mise en regard avec le résultat des observations de classe. Je rappelle que les observations ont concerné 19 enseignants, c'est-à-dire les futurs participants au plan de formation. Je ne vais pas faire ici le détail de toutes les observations mais je me contenterai d'en faire ressortir les grandes lignes qui constituent à mon avis des schémas de classe, transmis de génération d'enseignants à génération d'enseignants par le biais d'une immersion dans la classe du professeur le plus expérimenté.

Les cours se divisent, je l'ai dit plus haut, en plusieurs domaines: cours d'oral, cours de grammaire, cours de traduction, cours audiovisuel... Il s'agit d'une configuration institutionnelle à l'œuvre dans tous les établissements supérieurs.

Cependant, les cours, qu'il s'agisse d'un cours d'oral, de grammaire, de vocabulaire, etc., se déroulent quasiment à l'identique, pour les étudiants spécialistes comme pour les non spécialistes: le point de départ est toujours le manuel, chinois en général. Le document central de la leçon est une transcription d'un document sonore fabriqué. Ce texte est suivi d'une liste de vocabulaire avec traduction en chinois, de l'explication des règles de français en chinois puis d'une batterie d'exercices. Le manuel se présente par conséquent comme un véritable manuel traditionnel. Par ailleurs, la bande sonore n'est que très rarement écoutée, soit parce qu'elle n'est pas disponible, soit parce que l'enseignant n'a plus le temps, après avoir fait une explication mot à mot du texte, de passer à la phase de compréhension orale.

En général, les cours se déroulent selon le schéma de classe suivant: l'enseignant lit d'abord les mots de la liste de vocabulaire un à un et les apprenants répètent en grand groupe. Après cette étape fastidieuse (les listes sont très longues), l'enseignant lit le texte à haute voix. Une autre variante consiste à faire lire un paragraphe du texte à un étudiant pendant que les autres écoutent. L'explication du texte se fait soit au fur et à mesure de la lecture, de manière très linéaire et en ajoutant au besoin des explications grammaticales, soit après lecture totale

du texte sans qu'il existe pour autant d'approche globale du texte. L'important est de comprendre tous les mots du texte et non d'en comprendre le sens général, la cohérence et la cohésion. L'enseignant part de la phrase, voire du mot et en reste à la phrase. Par ailleurs, les étudiants préparent toujours le texte chez eux avant le cours. Il s'agit d'un travail quotidien donné par l'enseignant.

Une fois ces deux étapes passées, qui prennent un temps énorme, l'enseignant explique la grammaire contenue dans le manuel, grammaire explicite et ne respectant pas de progression particulière. Ainsi, j'ai pu voir des étudiants de 1^{ère} année aborder les règles d'accord du participe passé avec les verbes pronominaux au passé composé. Quoi de plus compliqué dans la langue française? Cette leçon intervenait là car les étudiants devaient, à ce stade du manuel, apprendre le passé composé: toutes les règles concernant le passé composé sont alors passées en revue. On l'aura compris, tout cela laisse peu de place pour envisager des activités d'expression orale. Les interactions sont également très réduites en raison de la configuration des salles et d'une démarche relativement rigide.

3.3.2 Les pratiques correspondent-elles aux représentations des enseignants?

Force est de constater que non. Face à des représentations plutôt communicatives, les pratiques demeurent traditionnelles et basées sur la maîtrise du code linguistique. Nous devons cependant émettre un bémol. Si la démarche est fondamentalement traditionnelle, j'ai pu observer un phénomène intéressant au niveau des actes pédagogiques réalisés par les enseignants.

Ceux-ci possèdent en effet toutes les caractéristiques d'un enseignant qui ferait un cours en respectant les principes de l'approche communicative: ils distribuent la parole, relancent quand c'est nécessaire, encouragent les étudiants, vérifient l'acquisition, et certains proposent même une petite mise en route orale avant l'étude du texte. Mais ces actes restent rattachés à des contenus purement linguistiques (lexicaux et syntaxiques). La parole de l'enseignant, s'apparente bien à celle de l'enseignant tel qu'on le conçoit dans l'approche communicative, mais la démarche communicative, c'est-à-dire des interactions véhiculant et construisant du sens, a été évacuée.

Je pense que ce phénomène résulte de l'interprétation de la directive de 1999 visant à la réforme de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Les décideurs ont bien conscience que les apprenants ont besoin d'apprendre le français pour communiquer et non pour lire les œuvres classiques des auteurs français. A cet objectif tout à fait louable, l'approche communicative semblait répondre parfaitement. Seulement, après des années d'enseignement du FLE sous la coupe de la méthodologie traditionnelle (d'influence russe), passer brutalement au tout communicatif sans pour autant qu'il existe une réflexion sur les concepts de base à l'œuvre dans cette approche, sur les besoins des apprenants et sur la façon dont on va introduire cette approche, me semble une entreprise vouée à l'échec. Tout comme les idées, faites pour circuler, les méthodologies ne peuvent être transposées sauvagement sans qu'il y ait terrorisme intellectuel ou dissolution, mort de la méthodologie. Et pourtant, les méthodologies doivent circuler si nous voulons progresser sur le plan de la recherche en DLC.

Au fond, tout s'est passé comme si le mot communicatif, en Chine, avait été compris au premier degré, celui de la communication orale et seulement orale. C'est probablement cette représentation du communicatif que l'on retrouve plaquée sur les actes pédagogiques des enseignants et qui demeurent au niveau du discours de l'enseignant et non de l'apprentissage. De plus, il ne me semble pas que cette directive ait été suivie de mesures qui viseraient à réformer les techniques d'enseignement. Celles-ci demeurent donc les mêmes mais c'est l'enseignant qui communique plus et non les apprenants puisqu'il faut rendre l'enseignement plus communicatif. Faire des cours de français réellement communicatifs signifierait donc changer les pratiques de classe, qui elles sont restées traditionnelles.

4. En guise de conclusion: quelques solutions à mettre en place

Afin de répondre aux exigences des programmes d'enseignement du français en Chine, j'aimerais proposer quelques solutions à mettre en place, même si celles-ci ne seront réalisables qu'à long terme:

- la création d'une véritable filière de didactique des langues et cultures étrangères dans les cursus universitaires de français: cela est le gage d'une formation initiale solide pour les futurs enseignants de français
- le formation continue des enseignants de FLE: cet aspect permettra au plus grand nombre de diversifier les pratiques de classe et de mutualiser les expériences
- l'adaptation des matériaux pédagogiques aux réalités du terrain par la création d'une cellule de réflexion mixte: les apprenants et les enseignants pourraient ainsi enseigner/apprendre de manière communicative tout en évoluant dans une démarche proche de leur culture d'enseignement/apprentissage
- prendre conscience, par le biais d'un travail sur les représentations, que l'enseignant, s'il ne transmet plus des savoirs, n'en demeure pas moins un élément central de la classe de FLE puisqu'il maîtrise parfaitement son rôle d'animateur et mène le jeu
- présence accrue du français dans les médias locaux: cet aspect permet notamment de créer un environnement francophone favorable à l'apprentissage du FLE

A mon sens, l'application brutale d'une méthodologie, dans quelque contexte que ce soit, ne rend service ni aux enseignants, ni aux apprenants. En revanche, la construction d'une méthodologie, peut partir de bases exogènes pour se constituer. Celle-ci doit cependant respecter le contexte d'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans lequel elle voit le jour ainsi que la culture d'apprentissage des apprenants. A travers le dialogue des idées qui caractérise nos deux pays, toute construction d'une méthodologie d'enseignement/apprentissage du FLE en Chine ne peut qu'être éclectique dans un premier temps. Cependant, cet éclectisme doit être raisonné, pensé en commun afin, peut-être, de constituer une DLC complexe en Chine. Il nous reste encore beaucoup de chemin à parcourir pour construire la DLC en Chine et cette construction relève nécessairement de l'éclectisme à l'œuvre dans les relations sino-françaises. Tous les espoirs sont donc permis!

Notes

¹ «Je pense donc je suis».

² Selon le système de Ptolémée, la terre se trouve au centre de neuf sphères concentriques supportant les étoiles et les planètes. C'est le modèle admis par l'Eglise, celui de Copernic (selon laquelle le soleil, immobile, se trouve au centre de l'univers et la terre se meut) étant considéré comme hérétique et contraire aux Ecritures Saintes.

³ Le paradigme de la simplicité se définit, selon l'auteur, par une mise en ordre de l'univers (et corrélativement une évacuation du désordre). L'ordre est réductible à une loi ou à un principe. Ce paradigme ne permet pas de penser conjointement l'Un et le Multiple: il sépare ce qui est originellement lié.

⁴ La mécanique quantique a pour objet l'infiniment petit (atomes, photons, neutrinos, quarks...). Il est difficile d'en avoir une représentation parce que les paradoxes de l'infiniment petit échappent à l'entendement humain.

⁵ Cette théorie a été présentée par N. Bohr comme la base de l'interprétation de Copenhague au moment de la Conférence de Como en Italie en 1927. Einstein s'y opposa fermement car cela signifiait abandonner le principe de causalité.

⁶ Il est possible, dans certains cas, de démontrer en mathématiques, une chose et son contraire.

⁷ Il existe des vérités mathématiques qu'il est impossible de démontrer.

⁸ Le paradigme de la complexité, selon l'auteur, pose le paradoxe de l'Un et du Multiple qu'il s'agit de dépasser pour faire face au hasard et au désordre tout en reconnaissant l'ordre. Il s'agit à la fois d'un ensemble cohérent et ouvert.

⁹ Le Yin, partie sombre du symbole comportant un point clair, représente la féminité, la douceur, la passivité, le froid, la nuit, l'obscurité, la terre, l'eau, la lune...

¹⁰ Le Yang, partie claire du symbole comportant un point sombre, représente la masculinité, la dureté, l'action, la chaleur, le jour, la clarté, le ciel, la montagne, le soleil...

¹¹ C. Puren (1993: 24) cite à cet égard les trois manuels du CREDIF ayant marqué chaque génération: *Voix et images de France (1961)*, *De vive voix (1972)* et *Archipel (1982)*.

¹² Les items qui ont servi à élaborer cette question s'inspirent largement d'un questionnaire proposé par N. Gannac dans les ELA n° 109, janvier-mars 1998.

Bibliographie:

Duyvendak, J.-L. 1987. *Le Livre de la Voie et de la Vertu* traduit de Lao Zi, Tao Tö King. Paris: Librairie d'Amérique et d'Orient Adrien Maisonneuve.

Fu, R. 2005. «Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle». *Synergies Chine*, n° 1, pp. 27-39.

Granet, M. 1989. *Les religions des Chinois*. Paris: Albin Michel.

Larre, C. 1977. *Le Livre de la Voie et de la Vertu* traduit de Lao Zi, Dao De Jing. Paris: Desclée de Brouwer.

Morin, E. 2005a. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Editions du Seuil.

Morin, E. 2005b. «Au-delà des Lumières». *Synergies Chine*, n° 1, pp. 21-24.

Needham, J. 1956. *Science and Civilization in China*, Vol. II, Section 10, *The Tao Chia (Taoists) and Taoism*. Cambridge University Press.