

Place du communicatif et didactique dans les pratiques et dans les représentations d'enseignants chinois de français

Hu Yu
Institut des Langues étrangères n° 2 de Beijing, Chine



Synergies Chine n° 6 - 2011 pp. 117-126

Le présent article s'intéresse aux enseignants chinois de français de quatre départements de français de Pékin. Il s'agit de connaître la place du communicatif et plus largement celle de la réflexion didactique dans leurs pratiques et représentations. L'enquête qualitative montre que la méthodologie traditionnelle continue à dominer dans la majorité des classes de français. L'approche communicative reste un décor facultatif de par la relative faible importance accordée à l'interaction, au sens et à l'autonomie. Cette situation s'explique en partie par les contraintes institutionnelles : une discipline de didactique des langues en quête de légitimité et la force dissuasive des tests nationaux - et celles directement liées à l'environnement.

Mots-clés : didactique, représentation, approche communicative.

本研究的对象是北京四所高校的法语教师。研究目的是为了了解交际法在教师课堂实践中的比重以及教师对教学法的认识。调研结果显示以“翻译-语法-笔语”为核心的传统法在课堂中占主导地位，而以“互动-意义-自主学习”为中心词的交际法开始进入课堂，但带有装饰性和不系统性。两方面因素导致了这一现象：首先是制度制约。一方面教学法尚处于寻求合法性的阶段，另一方面偏重传统法的四八级全国统考很大程度使教学创新无法得以贯彻。其次，教师的直接教学环境——即教学单位对统考的重视程度和团队合作质量——也直接影响创新尝试的积极性和效果。

关键词：教学法，表征，交际教学法。

This article presents Chinese Teachers of French Language from four French departments of different language institutes and universities in Beijing. It examines place of communication and didactics in each teacher practice and representation. A field survey shows that traditional methodologies continue to dominate majority of French language classes. The communicative approach is considered as optional due to relative weak importance given to interaction in terms of sense and autonomy. This situation can be partly explained by institutional constraint (didactic methodology is still lacking legitimacy, dissuasive strength of national exams) and more directly by environment factors.

Key words: language teaching, representation, communicative approach.

1. Problématique de recherche

Poussée par la nécessité de moderniser les méthodes didactiques et d'injecter du communicatif dans nos cours à dominante traditionnelle, nous sommes quotidiennement amenée à « bricoler » afin de trouver une meilleure articulation entre différentes méthodes. Efforts qui s'avèrent non sans obstacles : obstacle théorique car un vrai éclectisme adapté au contexte universitaire chinois n'en est qu'au stade du tâtonnement ; obstacle matériel qui se traduit notamment par le manque de manuels appropriés ; et enfin obstacle psychosocial étant donné un corps enseignant inégalement familier avec la didactique des langues. Pour mieux comprendre nos difficultés et y remédier, nous avons décidé de rencontrer en personne des professeurs d'établissements voisins.

Quelle est la place du communicatif dans la pratique de classes et partant de là, quelle est celle de la didactique dans la représentation des enseignants chinois de français ? Telle est notre question de recherche. L'idée sous-jacente à cette question est la suivante : l'introduction du communicatif dans les classes et au-delà de cette introduction, la recherche d'une meilleure symbiose méthodologique, ne peuvent se réaliser que si l'on accorde une place à part entière à la didactique et que si l'on mène de profondes réflexions contextualisées. Loin de vouloir opposer le communicatif au traditionnel, notre but à long terme est de construire un éclectisme méthodologique qui répondrait aux exigences du milieu universitaire chinois. Mais la condition préalable en est de savoir si l'ouverture méthodologique est déjà réelle, c'est-à-dire si la méthodologie traditionnelle est prête à « coopérer » avec d'autres théories et pratiques. Parmi ces dernières, l'approche communicative se trouve au centre des débats par ses « nouveautés » vis-à-vis de la classe chinoise où règnent des principes pédagogiques peu renouvelés - notamment parce qu'elle valorise la « centration sur l'apprenant » et l'homologie fin-moyen. Ainsi, sachant parfaitement son risque réducteur (car on ne saurait en réalité répartir les pratiques suivant un schéma unilinéaire), nous présentons le continuum suivant, dont « grammaire-traduction » et « communicatif » constituent les deux extrémités, afin de pouvoir situer les enseignants quant à leurs pratique et représentation.



L'enquête a été menée de fin 2008 à mai 2009 auprès de onze enseignants à Pékin. Idéalement, la rencontre avec chaque collègue devait se dérouler en deux temps : observation de cours et entretien semi-directif d'environ une heure après l'observation de cours. C'est ce que nous avons pu réaliser auprès de sept collègues. Avec trois autres enseignantes, il a été possible d'observer leur classe mais elles n'ont pas eu le temps pour l'entretien. Enfin, une enseignante s'est personnellement déplacée pour venir observer une classe dans notre département et est ensuite restée pour un entretien. Par ailleurs, nous avons également pu nous entretenir à plusieurs reprises avec un directeur de département.

Pendant l'observation, nous avons accordé une attention particulière à la présence de trois éléments constitutifs du communicatif : interaction, sens, autonomie. Dans l'entretien, nous avons invité les enseignants à répondre à nos questions préparées réparties en quatre volets : parcours et motivation professionnels, réflexions sur leurs propres pratiques, représentation de la didactique et enfin analyse des variables influençant l'évolution des pratiques d'enseignement.

Les données recueillies nous ont permis d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche quant aux pratiques et représentations des enseignants ; elles nous ont aussi permis de mettre en exergue les contraintes de la profession qui freinent l'innovation didactique.

2. L'approche communicative en classe : statut d'accessoire et pratique empirique

La grande majorité des cours que nous avons observés sont du type appelé « jichufayu » (français élémentaire) que nous avons siglé dans le tableau en annexe par FE. La construction des cours est partout classique : les enseignants organisent des activités autour du manuel *Le Français* - lecture de textes, mise en commun et corrigé des exercices proposés dans le manuel, présentation et exercices sur un point de grammaire, dictée, etc. A en juger par les trois critères - interaction, sens, autonomie -, excepté trois enseignants (1, 5, 6), la pratique de la plupart des enquêtés reste à dominante traditionnelle.

2.1. Présence et qualité des interactions

Cinq (1, 4, 5, 6, 11) parmi les huit cours FE observés réservent une place assez importante (50% du temps) à la prise de parole des élèves - questions/réponses, exercices structuraux, proposition de phrases par les élèves à partir de nouveaux mots, improvisation, exposé. Par contre, les enseignants 2, 3, 8 n'ont pas accordé beaucoup de temps à la pratique orale des élèves, tous les trois étant absorbés par leur objectif qui était le même : expliquer les mots et les textes. Dans ce deuxième type de cours, les élèves se sont vus assigner un rôle d'auditeur dont le travail était de prendre des notes.

Bien évidemment, il ne suffit pas de comptabiliser le temps de paroles de chacun. Les différences dans la nature de la prise de paroles en disent long sur la conception du cours. En effet, nous avons constaté que trois (1, 5, 6) parmi ces cinq enseignants précités ont tendance à privilégier la spontanéité et l'improvisation. Par exemple, s'agissant du passé composé du verbe « tomber », après avoir interrogé les élèves sur l'auxiliaire « être » déjà appris la veille, l'enseignant 1 pose une question surprise : « *Parmi les garçons, qui est tombé amoureux d'une jolie camarade de deuxième année ?* » Connaissant bien la réponse, toute la classe s'est mise à répondre avec beaucoup de joie. Il en est de même chez l'enseignante 6 qui a le même objectif (le passé composé). Un garçon est arrivé en retard. Elle a exploité cette situation avec beaucoup d'à propos, en « punissant » l'élève avec des questions « *qu'est-ce que tu as fait hier soir ?* » sans oublier d'inviter les camarades à le « dénoncer ».

Ce qui distingue les enseignantes 4 et 11 des trois précédentes, c'est le fait qu'elles se sont totalement focalisées sur les activités prévues sans faire attention à l'« ici et maintenant ». Etant donné qu'elles ont préparé les cours avec minutie et que le niveau de motivation de leurs élèves est très élevé, il n'y a pas eu d'incidents qui auraient pu être une occasion d'improvisation. Ainsi, si la problématique des enseignants 2, 3 et 8 est d'abord l'absence d'interaction, celle de ces deux collègues 4 et 11 est la nature de leurs interactions avec les élèves.

2.2. La place du sens

Le « sens » est un mot clé de l'approche communicative. En cohérence avec leur qualité d'interaction, les enseignants 1, 5 et 6 établissent des liens forts entre exercice et pratique. Pour réviser le subjonctif, l'enseignante 5 divise la classe en plusieurs groupes,

et demande aux élèves de s'imaginer amoureux et de répondre aux trois questions au bout de dix minutes :

Pour être heureux, il faut qu'il (elle) ... / il est important que...

Ce qui vous fera plaisir : je suis content(e) que.../ j'aimerais que...

Ce qui vous fera peur : j'ai peur qu'il... / je crains que...

Les élèves ont proposé de nombreuses réponses personnelles et l'ambiance de la classe a été joyeuse. L'activité a été close par un double bilan sur le sens et l'usage du subjonctif. Une bande dessinée a été utilisée par la suite pour enseigner aux élèves à employer le subjonctif après des locutions conjonctives. Comme la précédente, cette technique par le document authentique a bien réussi à capter l'attention des élèves grâce à la présence du « sens ».

Cependant la question du « sens » ne semble pas obtenir beaucoup de faveur chez les autres enseignants. Les activités « classiques » restent dominantes chez eux :

- explication métalinguistique de grammaire (3) ;
- exercices structuraux décontextualisés en grande quantité (4, 11) ;
- explication de textes focalisée sur les mots et expressions (2)
- traduction de phrase (8) ;
- répétition (6)
- mise en scène de dialogue (4).

2.3. L'autonomie des apprenants

L'approche communicative se démarque des autres méthodologies par l'introduction du « sens », mais aussi par un vrai recentrage sur l'apprenant, largement fondé sur les recherches dans le domaine de la psychologie cognitive (Germain, 1993 ; Williams & Burden, 2000). L'apprenant y est considéré comme un sujet co-responsable de son propre apprentissage et sa participation active est la condition nécessaire du succès de ce dernier. Dans cette logique, l'apprenant est invité à construire son propre réseau de savoirs avec un accompagnement efficace de l'enseignant. Il doit donc non seulement essayer d'apprendre en autonomie, il lui incombe aussi de gérer son apprentissage avec des stratégies métacognitives (Cyr & Germain, 1998).

Dans le travail de l'enseignant, la valorisation de l'autonomie des apprenants s'exprime sous différentes formes :

- recours à la méthode inductive - où l'élève est encouragé à conceptualiser lui-même - au lieu de la méthode déductive où l'enseignant court-circuite le travail intellectuel de l'élève ;
- recours à l'auto-apprentissage notamment avec les nouvelles technologies ;
- meilleure connaissance de chacun des élèves et accompagnement plus personnalisé ;
- modification dans la définition de la relation d'enseignement (Germain, 1993), à savoir - la définition du rôle de l'enseignant (Williams & Burden, 2000).

Certains des cours observés ne sollicitent pas vraiment l'autonomie ou la participation active de l'apprenant (8, 10, 11). Pendant toute la durée de son cours, l'enseignante 8 a quasiment monopolisé le temps de parole avec ses explications et exemples, sauf quand elle a demandé aux élèves de traduire en chinois les exemples des mots clés. Il

est également à noter que ceux-ci répondent aux questions selon un ordre prédéfini, l'attention des camarades n'étant ainsi pas du vraiment garantie lorsqu'un élève est en train de répondre à une question. Avec l'enseignante 11, les élèves étaient fréquemment sollicités pour faire de nombreux exercices structuraux et de la lecture de textes. S'il y avait une belle concentration, ces exercices ne demandaient pourtant pas beaucoup d'efforts intellectuels.

Interrogés sur ce point, les collègues se montrent prudents. Si tous reconnaissent l'importance de l'auto-apprentissage, la plupart des exemples qu'ils en donnent - faire lire des textes à l'avance (3, 4, 7), consolider les savoirs appris en cours (5), encourager les plus compétents à avancer à leur propre rythme (7), ou encore mettre en pratique des structures apprises (4) - correspondent plutôt au portrait d'un élève qui coopère, prépare et consolide le terrain, et où l'enseignant garde le rôle principal. Cela ne correspond pas tout à fait à l'apprenant autonome qui gère son apprentissage avec stratégie et responsabilité.

La réticence des enseignants envers l'autonomie provient d'abord d'un manque de confiance dans la capacité d'apprentissage des élèves - « *Je trouve que c'est difficile pour eux* » (6), « *ils n'ont pas l'air de savoir comment apprendre eux-mêmes* » (2). Mais nous sommes tentés par une autre hypothèse : la crainte des enseignants de perdre leur rôle/valeur traditionnels. A notre avis, une vraie centration sur l'apprenant est conditionnée par un changement radical dans la définition du rôle de l'enseignant. Celui-ci n'est plus « détenteur de savoir » mais bien « accompagnateur » (Williams & Burden, 2000), son travail devient dès lors l'« apprendre à apprendre » au lieu de « transmettre les connaissances ». Par ricochet, la relation enseignant/apprenant n'est plus celle d'une hiérarchie d'érudition, mais bien celle d'un projet co-construit et donc démocratique (Williams & Burden, 2000). Or c'est bien là la difficulté pour bon nombre de professeurs car la définition traditionnelle du métier a toujours été fondée en Chine sur une vision hiérarchique et autoritaire (Yan Xiaofeng, 2000). La difficulté est d'autant plus présente quand les élèves ont été conditionnés tout le long de leur scolarité par le même système (Qin Chengqiang, 2007).

3. Les contraintes du renouveau didactique

3.1. Contraintes institutionnelles

Tout le monde s'accorde à dire que la didactique des langues se doit d'exister, mais les conditions ne semblent pas réunies pour armer les enseignants sur les plans théorique et pratique. D'une part, la formation en éducation en général et en didactique des langues en particulier est encore en voie de légitimation. La formation s'organise de manière sporadique et individuelle. D'autre part, même si l'intérêt pour la didactique va croissant, les tests nationaux - niveaux quatre et huit - à dominante traditionnelles, dissuadent les enseignants d'agir du fait de la cohérence entre cours traditionnel et examen traditionnel (Chen Pei, 2009).

3.1.1. Formation en didactique des langues et en sciences de l'éducation

Sept des onze enseignants ont reçu au moins une formation en didactique. Les enseignantes 8 et 9 possèdent un diplôme de DEA en didactologie des langues et

cultures de l'Université Paris III. Les enseignantes 5 et 8 sont actuellement doctorantes en didactique. Les formations en question sont au nombre de trois : celle organisée par l'ambassade de France et l'Alliance française, le séminaire co-organisé par l'ambassade et les universités chinoises, enfin le séminaire au Québec.

Les enseignants tiennent des propos positifs sur les effets de ces formations :

C'était nouveau pour moi. La progression peut s'organiser autour des différents thèmes de communication ! Je croyais qu'elle devait absolument suivre le fil de la grammaire ! (6)
J'ai appris deux choses au Québec. Le travail en groupe et l'intégration des tâches dans l'enseignement. Je vais essayer de mettre tout ça dans ma pratique. (3)

Mais ils en regrettent aussi le caractère limité :

Mes rencontres avec la didactique sont plutôt ponctuelles. J'essaie de mettre en pratique ce que j'ai appris, mais je me sens en manque de soutien théorique construit. Sans ce soutien, mes tentatives restent très superficielles, elles n'aboutissent pas à de bons résultats. (5)
A un moment, j'aimais bien proposer des exercices ludiques. Mais j'ai vite découvert que ça n'aide pas vraiment les élèves à faire des progrès et que le communicatif devenait décoratif dans mes cours. Pour atteindre mes objectifs à temps, j'ai fini par renoncer à l'innovation et retourner dans le bon vieux traditionnel. (6)

Ceux qui n'ont pas de formation en didactique avouent qu'ils sont dépourvus de connaissance théorique :

Je pense que l'eclectisme didactique n'est pas juste un slogan politiquement correct. Je crois que c'est très important, mais je n'en ai strictement aucune idée. (4)
C'est sûr que c'est important, mais je ne sais pas du tout comment changer. (7)
Je ne sais pas. C'est quoi la perspective actionnelle ? (1, 2)

Au-delà de la didactique, pour comprendre le stade du « bricolage » qui est celui de nombreux professeurs, il ne faut pas oublier un phénomène propre à la Chine : la formation en sciences de l'éducation est quasiment absente dans la carrière d'un professeur d'université. Lorsque nous les interrogeons sur leur conception du métier - enseignement, apprentissage, finalité d'apprentissage d'une langue -, la moitié des interviewés n'ont pas donné de réponse claire. A notre question : « *Vous arrive-t-il d'objectiver vos pratiques et croyances pédagogiques ?* », nous n'avons eu aucune réponse positive (il est probable que les réponses auraient été moins négatives si notre question avait été plus claire.) Et quand nous posons les questions « *Vous pratiquez plus souvent la déduction ou l'induction ?* » « *Que veut dire concrètement votre expression 'guider les étudiants à maîtriser les connaissances linguistiques ?* », l'apparence « technique » de ces formules semble impressionner les interviewés qui donnent des réponses gênées : « *Je n'ai peut-être pas encore eu des réflexions aussi théoriques* ». Selon Williams & Burden (2000), la clé du métier d'enseignant réside non pas dans les connaissances ou la personnalité de l'enseignant, mais bien dans sa capacité de réflexivité, autrement dit, la capacité d'objectiver ses propres pratiques et croyances. Dans un contexte où les sciences de l'éducation ne font pas partie intégrante de la formation d'un enseignant, celui-ci ne saurait s'équiper théoriquement pour s'observer et évoluer (Chen Pei, 2009 ; Zhao Lingjun, 2009).

3.1.2. Evaluation et matériel didactique

Dans son enquête sur l'introduction des « tâches » dans les classes d'anglais au niveau secondaire, Chen Pei (2009) a montré que l'incohérence entre l'évaluation et le communicatif/actionnel est un des facteurs qui explique en dernier lieu la réticence des enseignants à mettre à jour leurs pratiques. Son propos est très clair : « *la modalité d'évaluation détermine directement la modalité d'organiser un cours* ». Qin Chengqiang (2007) souligne quant à lui que la mise en pratique des croyances est souvent entravée par le facteur « manuel ».

Nos entretiens confirment une fois de plus les thèses de ces chercheurs. Chez l'enseignante 6, le « décor communicatif » doit être sacrifié devant l'objectif que constitue le manuel. Comme elle, même quand ils ont envie d'innover, les enseignants sont bien tiraillés entre le manuel / test national d'un côté, et l'introduction d'activités plus intéressantes de l'autre. En cas de concurrence entre les deux principes, le second est systématiquement laissé de côté.

3.2. Contraintes de l'environnement immédiat sur les pratiques didactiques

En ce qui concerne les contraintes institutionnelles, nous avons noté une grande diversité et inégalité parmi les enquêtés. Bon nombre de facteurs doivent être pris en compte afin de comprendre les différences. Parmi les contraintes les plus pesantes figurent l'attachement aux tests nationaux et la modalité de travail en équipe des collègues.

3.2.1. Attachement aux tests nationaux

Les interviewés travaillent dans quatre départements de français, dont un très récent avec moins de dix ans d'existence. La pression de réussir le test Niveau Quatre est moindre dans ce département « *où il n'y a pas grand-chose à défendre* » (5), ce qui permet de se détacher de cet objectif plus ou moins partagé chez les autres. Les deux enseignantes de ce jeune département se sont montrées relativement plus libres par rapport à leurs pairs. Ayant une histoire de plus de cinquante ans, les trois autres départements ont tous un certain « héritage » à défendre. Le taux de réussite de leurs élèves se présente comme l'un des symboles de leur prestige, c'est pourquoi les enseignants ne peuvent se permettre de perdre de vue cet objectif.

La situation du département B mérite une attention particulière. Les deux enseignants de ce département ne reconnaissent pas qu'il y a un lien entre ces tests et leur conception des cours. « *Quand je fais mes cours, je ne pense jamais à ces tests.* » Ceci n'est pas difficile à comprendre quand on sait que les élèves de ce département maintiennent les meilleurs taux de réussite au niveau national. Or, si l'enseignement n'a pas à servir toujours les tests, logiquement les enseignants devraient bénéficier de plus de liberté dans la pratique. Mais l'enquête montre que la pratique de classe est très traditionnelle chez ces deux enseignants. On en trouve une explication forte dans la haute convergence entre la méthodologie didactique, les manuels et les résultats aux tests. Dans une telle cohérence interne, les dysfonctionnements sont rares, il n'y a donc pas de raisons de chercher des alternatives.

3.2.2. Modalité de travail d'équipe

Où trouver les exercices communicatifs les mieux adaptés ? Comment articuler la traduction/grammaire et le communicatif ? Comment mieux se servir des manuels étrangers ? Toutes ces questions appellent un bon travail de groupe.

L'enquête nous permet de comprendre un point souvent oublié : le travail d'équipe peut être un facteur positif, mais il peut aussi ne pas l'être. Tout dépend si la relation entre pairs se trouve dans une dynamique de recherche ou dans un jeu d'équilibrage visant le nivellement. Lorsque la part d'équilibrage est dominante, l'enseignant ne dispose pas de suffisamment d'espace pour sa propre créativité et finit par perdre le sentiment de besoin d'innovation.

La formation des enseignants s'effectue aussi à travers les discussions et observations réciproques des classes entre collègues (Peng Yuanling, 2007). Les interviewés sont unanimement d'accord avec cette proposition. Cependant, nous avons compris que, à l'exception des enseignants de l'université A où ces derniers sentent une vraie ambiance d'apprentissage du métier, cette pratique n'existe pas pour les autres. Quand nous demandons « *Vous êtes allé écouter les classes de collègues ?* » La réponse typique est « *Je pense que je peux. Il ne doit pas y avoir de problème. Mais je n'ai pas le temps et je n'y ai pas pensé.* » (1) L'enseignante 7 emploie même le terme « droit » : « *Aller dans les classes des autres, au nom de qui ? De quel droit ?* » Cette formule traduit la complexité psychologique du corps enseignant. Car être observé, c'est tout de même être jugé et classé. Il faut être psychologiquement très solide pour se laisser observer. Il faut aussi, pour le « visiteur », adopter une position de modestie et de compréhension mutuelle, pour éviter toute tentation de porter un jugement. Etant donné sa difficulté socio-psychologique, il nous semble que cette pratique, théoriquement neutre, est en réalité un tabou pour de nombreux enseignants.

Conclusion

Cette recherche ne saurait prétendre représenter la réalité de l'enseignement du français à l'université chinoise. D'un côté le nombre des sujets observés et enquêtés est trop faible, de l'autre, l'enquête s'est déroulée uniquement à Pékin. Ceci étant précisé, elle a toutefois permis de laisser émerger une partie des enjeux et des obstacles auxquels font face bon nombre d'enseignants dans leur quotidien.

Comme le montrent les exemples, les pratiques qui relèvent du « communicatif réfléchi » ont été observées chez un nombre très limité d'enseignants. Si nous nous référons au continuum présenté en début de l'article, la plupart des enquêtés se situent sur la partie gauche ; d'autres, moins nombreux, se trouvent à l'extrémité gauche (4 et 11). Quant aux enseignants 1, 5 et 6 qui essaient de trouver un juste milieu entre les deux, nous les situons dans la partie droite du continuum.

La rencontre avec ces professeurs de français ont laissé émerger deux points essentiels : Premièrement, le communicatif doit surmonter de nombreux défis avant de trouver sa légitimité. Les obstacles sont de tout ordre : institutionnel, théorique, matériel, psychosocial... S'ils persistent, l'innovation didactique peinera à faire des avancées significatives. Elle peut même « déclarée forfait ».

Deuxièmement, tous les obstacles sus-mentionnés reviennent à poser la question de la « légitimité » de la didactique. A partir du moment où cette légitimité n'est pas acquise ou accordée, il est difficile de mettre en question l'ordre établi : manuel, évaluation, pratiques de classe, conception de la relation enseignant/apprenant, modalité de travail entre collègues.

A présent, il serait intéressant d'étendre l'enquête à une échelle nationale en tenant compte des spécificités liées à de nombreuses variables : région, ancienneté d'un établissement, spécialisation proposée aux étudiants, âge et parcours des enseignants, qualité du travail en équipe des enseignants... Le travail au cours de cette seconde étape serait de vérifier si nos analyses effectuées à partir de nos observations réalisées à Pékin sont pertinentes au niveau national, mais surtout de découvrir de nouveaux éléments. Ce qui nous mènerait, très probablement, non pas à réfléchir à « la » situation d'enseignement / apprentissage du français en Chine, mais bien « aux » situations complexes et diversifiées d'enseignement / apprentissage du français en Chine.

Bibliographie

Bérard, E., 1990. *L'approche communicative*, Paris : CLE International.

Cyr, P., Germain, C., 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Germain, C., 1993. *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Tagliante, Ch., 2006. *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Williams, M., Burden, R. L., 2000. *Psychology for Language Teachers* (语言教师心理学初探), 外语教学与研究出版社。

Bibliographie en chinois

陈铭, 新课程背景下的任务型语言教学实施情况调查。基础英语教育, 2009 (4)。

[Chen Pei, 2009 (4)]

彭元玲, 论FLT的学科教学知识。外语界, 2007 (4)。

[Peng Yuanling, 2007 (4)]

覃成强, 论英语教师的教学信念与课堂教学实践的关系。外语教学, 2007 (9)。

[Qin Chengqiang, 2007 (9)]

鄢小凤, 论影响交际教学法推行的文化因素。国外外语教学, 2000 (1)。

[Yan Xiaofeng, 2000 (1)]

赵凌君, 反思性外语教学理论及课堂模式与教师专业发展。外语教学, 2009 (1)。

Zhao Lingjun, 2009 (1)

Annexe

Fiche des enquêtés						
Enseignant	Diplôme	Formation FLE	Ancienneté	Université	Cours observé	Entretien
1	Docteur en linguistique		11 ans	A	FE 2 heures	1 heure
2	Maîtrise français			A	FE 2 heures	1 heure
3	Maîtrise français	Formation AF ; séminaire Québec	9 ans	A	FE 2 heures	1 heure
4	Maîtrise français		8 ans	B	FE 2 heures	1 heure
5	Doctorante FLE	Formation AF, enseignante AF	8 ans	C	FE 1 heure 30	1 heure
6	Maîtrise français	Séminaire ambassade, formation AF	5 ans	C	FE 1 heure 30	1 heure
7	Doctorante littérature	Formation informelle par des anciens		D		1 heure
8	Doctorante FLE	DEA FLE Paris III	5 ans	A	FE 2 heures	
9	Doctorante FLE	DEA FLE Paris III	6 ans	A	Compréhension orale en labo 2 heures	
10	Maîtrise littérature	Formation AF	3 ans	A	Compréhension orale en labo 1 heure	
11	Maîtrise français			B	FE 2 heures	