

Fred Derwin

Département d'études françaises,
Université de Turku (Finlande)

Mon article propose de s'interroger sur l'enseignement et l'apprentissage du FLE à Hong Kong (Chine) en se plaçant dans le contexte bien spécifique des instituts privés de langues étrangères. La première partie pose le contexte de Hong Kong et de l'enseignement du FLE dans cette Région sous Administration Spéciale de la République Populaire de Chine et les obstacles liés à l'éclectisme incontrôlé didactique et pédagogique des enseignants des instituts privés (défini comme enseignement caméléon dans le cadre de cet article). La section deux envisage, sous le signe de la réflexivité didactique et interculturelle, un recours possible pour l'enseignant de FLE à Hong Kong face à ces obstacles, recours applicable à d'autres contextes géographiques et institutionnels.

Plus que jamais, dans les mondes contemporains pluriels et «liquides» (Bauman 2000) que nous habitons, l'enseignant de Français Langue Etrangère (FLE désormais) doit pouvoir s'adapter à des publics, des besoins et des méthodes d'enseignement et d'apprentissage divers. Ceci vaut autant pour l'enseignement communicatif du FLE que pour la réflexion interculturelle engendrée par cette expérience. Pour l'enseignant de FLE fraîchement qualifié, obtenir un poste dans une grande ville «globale» peut être perçu comme un rêve - qui peut tourner vite au cauchemar. Hong Kong fait partie de ces grandes métropoles qui attirent par leur dynamisme en matière d'apprentissage des langues, leur multiculturalisme et plurilinguisme, ainsi que leur francophilie (pour Hong Kong, il suffit de se promener dans les méga-galeries marchandes du quartier de Causeway Bay pour voir l'intérêt porté au français dans les noms de produits de luxe). Toutefois, les jeunes enseignants français qui arrivent sur le territoire hongkongais, même s'ils sont enchantés par la ville, ne restent pas souvent plus d'une année à travailler là. Plusieurs raisons permettent d'expliquer cela. L'enseignement que nous appellerons *caméléon* joue sans aucun doute un grand rôle dans ce phénomène.

Nous proposons de traiter de celui-ci dans ce qui suit en partant du contexte bien précis des instituts privés de langues basés à Hong Kong. Les idées développées dans l'article sont tirées de nos propres expériences dans le pays au début de l'année 2000 et durant l'été 2004, de témoignages recueillis d'anciens collègues et d'observations de classes. Dans une première partie, nous contextualiserons l'enseignement du FLE à Hong Kong, puis, nous expliciterons l'idée d'enseignement caméléon et les différents obstacles que ce dernier pose aux enseignants. Notre dernière partie proposera enfin une réflexion sur une formation à l'éclectisme «incontrôlé» que ce type d'expérience génère par le biais de la réflexivité et de l'acquisition de savoir-faire didactiques et interculturels.

I. Le français à Hong Kong

Hong Kong est devenue une Région sous Administration Spéciale de la République Populaire de Chine en 1997, après un siècle et demi d'administration britannique. En 2004, la population de Hong Kong était d'environ 7 millions d'habitants, dont environ 600.000 étrangers (les plus nombreux sont les Philippins avec 129.760, les Indonésiens 105.710 et les Américains avec 29.900 personnes)¹. Chaque année, de nombreux expatriés et leurs familles emménagent à Hong Kong et y restent quelques années, voir seulement quelques mois. Très peu restent sur le territoire de façon permanente.

L'enseignement se fait en grande partie en anglais ou en chinois dans les écoles de Hong Kong². Par ex., les *English Schools Foundation*³, avec leurs 680 enseignants, proposent aux élèves de passer un *GCSE* («brevet des collèges») et un *GCE "A" Level* («Baccalauréat») entièrement en anglais. En outre, dans ces écoles, les élèves apprennent le chinois (putonghua) pendant les neuf premières années de l'éducation de base⁴. De nombreuses institutions étrangères ont également des filiales dans les différentes villes de la Région. Le français est la troisième langue étudiée après l'anglais et le japonais; une vingtaine d'établissements primaires et secondaires proposent un enseignement de FLE. Environ 3 500 élèves apprennent le français chaque année et se préparent, entre autres, aux épreuves de français du *Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE)* qu'ils passent à la fin de leurs cinq années d'études secondaires⁵. En dehors des organismes officiels éducatifs de Hong Kong, l'enseignement du FLE est proposé également par les universités et centres de langues, l'Alliance Française et quelques écoles de langue privées. C'est sur ce dernier type d'établissements que nous allons baser les réflexions qui suivent.

1.1. Contexte didactique caméléon

Les instituts privés de langue de Hong Kong recrutent leurs enseignants de FLE en général parmi des Français natifs, avec au minimum une licence de FLE. Ils leur proposent d'enseigner à tous les niveaux (même si leurs formations ne leur ont pas permis d'acquérir des compétences adéquates) et pour tous les publics: enfants, adolescents, adultes, hommes d'affaire, etc. pendant une trentaine d'heures par semaine, dans les locaux des instituts ou en dehors. Ainsi, les enseignants de FLE peuvent être amenés à se déplacer sur le territoire de Hong Kong pour se rendre dans des écoles hongkongaises (chinoises comme anglaises qui sous-traitent les services auprès d'instituts privés), des entreprises ou à domicile chez les apprenants. Les publics sont donc divers, «liquides» et complexes en matière de besoins (révisions de cours ou d'examens, apprentissage continu basé sur la grammaire ou le *communicatif*), de méthodes auxquelles l'enseignant doit avoir recours (imposées ou pas, manuels français ou étrangers, pas de manuel), d'objectifs que ces apprenants «se fixent» (communicatif, grammaire, compréhension plutôt que production, culturel cliché plutôt qu'interculturel) et d'expériences antérieures en FLE (à Hong Kong, à l'étranger, dans différents établissements francophones ou non dans le monde, etc.). Ainsi, les motivations de ces apprenants sont multiples, ce qui a une influence sur leur apprentissage et leurs relations au FLE. Ces motivations correspondent aux choix décrits dans les recherches sur l'apprentissage: choix culturels et esthétiques (Ishikawa 2004: 51), formation de

capitaux de distinction (Levy 1993: 453), ou choix professionnels (Johansson & Dervin à paraître). Enfin, élément à ne pas négliger, le niveau de chaque étudiant varie, même parfois au sein d'un même groupe d'apprenants confié à l'enseignant. Donnons l'exemple de cette famille taïwanaise qui avait demandé à un enseignant de prendre en charge en même temps deux enfants de 5 et 11 ans, en leur faisant apprendre la même chose.

Ce qui rend en conséquence le travail difficile et lourd pour les enseignants dans ce type de contexte, c'est qu'ils doivent changer de «masques» à chaque étudiant qu'ils ont devant eux. En d'autres termes, ils doivent devenir rapidement des caméléons pour faire face aux diverses situations pédagogiques et à cet éclectisme parfois incontrôlé. Certains acceptent de jouer le jeu et travaillent dur pour remplir ces différents rôles, d'autres abandonnent et ont recours à une didactique et pédagogie «recyclantes», limitées, et souvent démotivantes. Enfin, notons que les instituts ont souvent leur rôle à jouer dans ce qui peut se transformer en cauchemar: le guidage pédagogique est relativement minime, réduit à des relations administratives (l'argent prime parfois); le matériel d'enseignement est riche, certes, mais «déconcertant» (l'enseignant ne sait que choisir); la formation continue de leurs enseignants est absente et les niveaux d'enseignement définis selon des grilles qui sont plutôt «marketing» que didactiques (i.e. les descriptifs des cours sont brefs et souvent idéalisés).

1.2. Conséquences de l'éclectisme incontrôlé

Les conséquences de cet éclectisme sont relativement nombreuses à la fois pour l'enseignant et les apprenants. Celles-ci viennent s'ajouter aux diverses difficultés qu'une expatriation sur Hong Kong peut provoquer (climat, stress, pollution mais aussi représentations sur les locaux). Le premier effet largement observé est celui de l'inadéquation de l'enseignement par rapport aux besoins réels des apprenants. L'étudiant (comme l'enseignant d'abord car il cherche à «remplir» ses cours et à faire face à son statut de caméléon) se sent perdu dans des activités, certes diverses, interactives et issues de méthodes de langues variées (cf. le communicatif à son extrême), mais qui ne sont pas souvent liées entre elles ou en rapport avec les objectifs posés au début de l'enseignement (s'ils les ont été bien sûr). De surcroît, ces activités sont souvent reprises et «collées» dans des cours qui ne partagent ni les mêmes objectifs ni les mêmes besoins en matières de stratégies d'apprentissage (cf. *infra* et Oxford 1990). On a donc affaire à une sorte de *Macdonaldisation* du FLE, qui, même si elle donne l'impression d'avoir recours à de l'éclectisme didactique et pédagogique, tourne souvent autour du jeu pour le jeu (et même parfois avec les adolescents voire les adultes). Enfin, l'utilisation excessive et systématique de l'anglais, face à des apprenants qui semblent ne rien comprendre, ralentit l'apprentissage de la langue. Nous avons noté lors d'une de nos observations de classe qu'un enseignant avait systématiquement recours à l'anglais pour traduire tout ce qu'il disait en français. L'enseignant peut ainsi pratiquer son anglais dans la classe alors que l'apprenant n'apprend pas toujours à écouter et comprendre le français.

Une deuxième conséquence, plus interpersonnelle que didactique, est liée tout d'abord à l'indiscipline marquée de certains adolescents et enfants dans les classes. L'enseignant de FLE n'est pas toujours formé, dans le cadre d'un Mas-

ter FLE par ex., à faire face à ce genre de problèmes. L'indiscipline est souvent due à ce que nous soulignons au début de cette section: l'insatisfaction et l'ennui face à une langue difficile (présentée comme ayant plein d'exceptions), bonne simplement pour jouer aux *Dadas* ou au *Monopoli*⁶. Enfin, une conséquence grave, à notre avis, est celle de la multiplication et de la généralisation des stéréotypes⁷ et représentations sur le soi et l'autre, dans l'enseignement (vision culturaliste de la France avec étalement de clichés, cf. Abdallah-Preteuille in Dervin & Suomela-Salmi 2006: 35) et en dehors de la classe (ex. entendu de la bouche d'une collègue: *les Chinois sont nuls en français*). En outre, les jeux sur les communautés imaginées (i.e. les appartenances nationales), les remarques ethnocentriques (ex: «en France, on fait comme ça» - ce qui n'est jamais véridique) et le nationalisme banal sont très (trop) courants dans les salles de classe.

II. Former à la “mascarade” éclectique: réflexivité et enseignement du FLE

Comment l'enseignant de FLE peut-il faire face à tous ces problèmes et à la *mascarade éclectique du caméléonisme* qui lui est proposée par le contexte hongkongais? Nous proposons, dans les sections suivantes, de sonder la réflexivité en matière d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

La réflexivité est un thème de recherche qui est apparu d'abord dans les milieux anglo-saxons et qui commence à intéresser les chercheurs francophones. L'enseignant peut y avoir recours en inscrivant ses réflexions dans un bon vieux journal de bord personnel, ou par le biais des nouvelles technologies: les weblogs (pour interagir avec des collègues qui sont dans les mêmes situations) ou les podcasts qu'il peut partager dans le monde entier (cf. Dervin 2005). Pour un enseignant de langues, il y a deux types d'actes réflexifs qui peuvent lui permettre de faire face à l'éclectisme polymorphe que nous venons de décrire: la *réflexion-dans-l'action* et la *réflexion-sur-l'action* (Schön 1987).

2.1. Réflexion dans l'action

La réflexion dans l'action est immédiate et quasi-automatique et se déroule dans le contexte d'enseignement même. Dans le cas de nos enseignants de Hong Kong, il pourrait s'agir de (re-)négocier, de reprendre et de proposer des objectifs d'apprentissage à chaque étudiant (à partir par ex. des niveaux et compétences décrites dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Didier, 2001) ou bien des niveaux «sérieux» et «transparents» des instituts) mais aussi les stratégies, ressources et moyens d'évaluation au bout d'une certaine période d'enseignement. Bien entendu, comme dans la plupart des contextes d'apprentissage des langues, l'apprenant ne sait pas toujours ce dont il a besoin, c'est pourquoi, une formation à l'autonomie (cf. l'auto-évaluation chez Barbot 2000a) semble nécessaire ainsi qu'une prise de conscience de ses propres apprentissages.

La réflexion dans l'action peut se dérouler également en incluant des exercices «impromptus» de nature différente. Nous en retiendrons quelques uns issus essentiellement des travaux sur les stratégies d'apprentissage des langues étrangères, classifiées par Oxford (1990) comme étant directes (stratégies de rappel, cognitives et de compensation) et indirectes (métacognitives, affectives et sociales). L'enseignant de FLE, devant faire face à l'hétérogénéité décrite dans la

section précédente, aurait avantage à faire réfléchir ses étudiants sur l'acte d'apprentissage en lui-même. Ainsi, l'enseignant peut mettre de côté une partie de son programme pendant quelques minutes pour demander à ses étudiants par ex. les stratégies qu'ils emploient pour apprendre du vocabulaire nouveau (ex: création de liens mentaux, stratégies de révision, utilisation de sensations, etc.). Une plus grande centration sur l'apprenant peut se dérouler en leur proposant également de tenir des journaux d'apprentissage (et d'étonnements face à leurs expériences avec le FLE) en classe ou à l'extérieur, qui permettent à l'enseignant de se rendre compte des sentiments et émotions de ses élèves face à son enseignement. En outre, les principes de la différenciation sont bien sûr essentiels pour la réflexion dans l'action et devraient être omniprésents dans la classe: tout apprenant est un individu qui a un passé, un présent et un avenir avec la langue enseignée et il faut donc que l'enseignant soit prêt à différencier les activités qu'il propose s'il sent qu'un étudiant a des difficultés. Si l'apprenant se rend compte que l'enseignant prend sa parole en compte, sa motivation pour apprendre et être actif peut s'accroître, et dans le cas des enfants et adolescents, leur capacité de concentration peut augmenter. Un autre point de réflexion essentiel est celui de l'intégration de chaque étudiant par une réflexion sur les intelligences multiples et leurs impacts sur l'apprentissage et l'enseignement du FLE. Atlan (1999) décline les différences cognitives suivantes chez les apprenants: style cognitif - dépendance/indépendance du champ, le fait de prendre des risques, analysant/globalisant; style d'apprentissage - visuel, auditif, tactile; intelligence; aptitude. L'enseignant s'interrogera à partir de là, en essayant de diversifier ses méthodes d'enseignement (visuelle, auditive, etc.), et vérifiera si les étudiants sont conscients des effets de celles-ci sur les façons d'apprendre. Enfin, Hong Kong étant un endroit plurilingue, rien n'empêche aux enseignants d'avoir recours aux autres langues pour expliquer ou faire expliquer ce qui est en train de se faire en classe - mais pas pour traduire automatiquement tout ce qui est dit en français. Rappelons qu'au cours de nos observations, nous avons constaté qu'avaient été ratées en classe trop de bonnes occasions pour augmenter les capitaux langagiers en français des apprenants.

Le point crucial qui couvre l'ensemble de ces éléments est bien sûr une certaine flexibilité dans les plans de cours tout en respectant une progression stricte, logique et contrôlée (l'enseignant doit éviter de se laisser dépasser par les «amusements» ou les désirs des apprenants surtout s'ils n'ont aucun rapport avec les objectifs fixés). L'une des clés de cette réflexivité serait l'auto-formation continue de l'enseignant. De nombreuses méthodes lui permettent de s'interroger sur sa pédagogie et sa didactique. Il peut par ex. enregistrer ses leçons pour les revoir après et réfléchir sur ses démarches didactiques; lire des études de cas écrites par des collègues sur des cours similaires; se faire observer par ses collègues; faire un portfolio; demander du feedback écrit aux apprenants, etc. Toutes ces «preuves» ramassées dans l'*in vivo* aideront l'enseignant lors de la réflexion sur l'action.

2.2. Réflexions sur l'action

2.2.1. Didactique du FLE et pédagogie

Le deuxième type de réflexivité, la réflexion sur l'action, se passe plutôt en dehors de la salle de classe et est relativement personnelle. En passant en revue les cours du jour, il s'agit d'une sorte de remise en question systématique

de l'enseignement, des méthodes mises en place, des objectifs fixés par l'enseignant aux apprenants (mais aussi à lui-même), et des résultats obtenus. D'après nos expériences, nous avons remarqué que la réflexivité manque aux enseignants basés dans les instituts de langues à Hong Kong - le temps réduit étant bien sûr un des facteurs. Toutefois, conditionnés par la peur de se remettre en question, les enseignants préfèrent accuser souvent l'institution qui, d'après eux, ne les aide pas suffisamment ou l'apprenant qui est paresseux, peu doué ou non motivé. Ainsi, il paraît nécessaire d'amener les enseignants à s'éloigner de l'idée qu'un cours est parfait et que les mauvais étudiants ne sont pas doués en langues. Les institutions tels que les instituts privés de langues à Hong Kong pourraient évidemment faciliter cette prise de conscience en procurant à l'enseignant, par exemple, des informations plus précises sur les apprenants (ex: les *special needs*, dyslexie, dyspraxie, problèmes familiaux, etc.) pour qu'il puisse les prendre en considération dans sa planification.

L'acte de réflexivité sur l'action devrait permettre de continuer à offrir des cours qui respectent une progression positive et réfléchie de l'apprentissage de la langue et de rectifier le tir si les apprenants semblent démotivés, inattentifs ou s'ils n'ont pas atteint les objectifs fixés. L'enseignant est autant responsable que l'apprenant s'il est en situation d'échec, d'où l'intérêt de produire des grilles personnalisées d'évaluations et de progression centrées sur chaque apprenant pour éviter cela et d'avoir recours à l'évaluation formative (plutôt que sommative) autant que possible (Angelo & Cross 1993).

2.2.2. Interculturel: l'altérité dans le discours didactique et pédagogique

L'enseignant de langues étrangères est confronté très souvent à deux types d'altérité dans sa classe de langue: l'*altérité absolue* (Maffesoli 2004: chapitre III) et l'*altérité radicale* (Baudrillard et Guillaume 1994: 10). La première forme d'altérité, c'est celle qui est représentée par les apprenants qu'il a en face de lui - issus de milieux culturels et nationaux différents. L'altérité radicale, c'est celle du moi de l'enseignant car son *je* est (ou donne l'impression d'être) un autre quand il enseigne la langue et la «culture» de son propre pays. C'est également l'altérité radicale de ses appartenances face à l'altérité absolue du public auquel il a affaire. Ainsi, l'enseignant de langue rencontre une complexité cognitive dans la classe et, comme tout individu, il se doit de «défendre» son identité en s'identifiant et se différenciant pour conserver la cohésion sociale et ethnique à laquelle il est habitué. La réflexivité doit aussi se baser sur les représentations de l'enseignant à la fois sur l'acte d'enseignement, ses apprenants, sa communauté imaginaire (i.e. la France) et son rôle en tant qu'enseignant et «pseudo-représentant» de la France. L'enseignant a, à notre avis, une responsabilité éthique - comme tout enseignant dans le monde - de former aussi ses apprenants à cette décentration et à une prise de conscience de la puissance des représentations (préjugés, stéréotypes, etc.) dans les rapports interculturels. Les objectifs suivants issus d'une longue réflexion sur la définition de compétences interculturelles en FLE pourraient servir de base pour l'enseignant qui travaille dans des contextes similaires à celui de Hong Kong (cf. Dervin & Johansson *ibid.*):

1. Un apprenant de FLE sait gérer **une relation dialogique** et de **co-construction du sens** (compétence dialogique) dans sa propre langue maternelle, dans une

langue étrangère ou une *lingua franca*. Il peut s'adapter à différents contextes de communication interculturelle et plurilingue et être prêt à faire face à des situations critiques (ex: malentendus, discordes...). Cela nécessite donc un processus d'identification du contexte (ou cadre d'action socio-culturel et temporel) et une prise de conscience du savoir qui est partagé dans un contexte socio-culturel et du type de représentations que celui-ci fait émerger.

2. Parallèlement, l'apprenant est conscient que chaque personne est poly-culturelle et "liquide". Il est capable d'agir en conséquence (ex. éviter de se réduire ou réduire l'autre à sa/ses culture/s) et il sait se décentrer de sa/ses culture/s en essayant de prendre conscience de sa propre utilisation discursive de codes culturels et de signes potentiellement ethnocentriques dans son discours (la culture en tant que *Deus ex-Machina*). En bref, il se rend compte qu'une **construction des identités du Soi et de l'Autre** s'opère en permanence.

Lors de son acte de réflexivité sur l'action, l'enseignant pourra se demander s'il y a eu des débordements «culturalistes» et déterministes dans sa classe. Autrement dit, il s'interrogera sur les problématiques suivantes:

- Ses apprenants ont-ils dénigré ou, au contraire, mis la culture française ou leur propre culture sur un piédestal?
- Comment a-t-il réagi ou comment aurait-il pu réagir pour aller au-delà?
- A-t-il lui-même développé des stéréotypes auprès de ses étudiants - sur son pays, ceux des apprenants ou un pays tiers?
- A-t-il eu recours à de l'ethnocentrisme ou à de la xénophilie (il arrive que certains enseignants aient des préférences de nationalités et le montrent clairement dans des cours avec des étudiants de nationalités différentes)?
- A-t-il négligé un apprenant à cause de ses idées préconçues sur la culture de celui-ci?
- A-t-il négocié la mise en place d'objectifs d'apprentissage interculturel plutôt que culturel? En d'autres termes, a-t-il réussi à amener ses apprenants à réfléchir sur l'altérité plutôt que de renforcer telle ou telle pseudo-représentation d'une culture nationale (les étudiants adultes par ex. veulent souvent du cliché et du généralisateur)?

Si l'enseignant enregistre ses cours, il pourra analyser la construction de stéréotypes dans sa classe lors de l'interaction avec ses apprenants (les stéréotypes à la fois figés, sclérosants mais surtout heuristiques, créés dans l'interaction (Guernier 2001)). Rien n'empêche l'enseignant de revenir sur ces enregistrements avec ses apprenants.

III. Discussion et conclusions

Au fil de notre analyse du contexte, des obstacles rencontrés et des solutions envisageables, le lecteur se sera certainement dit qu'il se reconnaît beaucoup dans ces descriptions - même s'il est issu d'un contexte institutionnel ou géographique différent. Le public apprenant de Hong Kong paraît exceptionnel par la diversité linguistique et culturelle, toutefois, il est clair que tout contexte d'enseignement de FLE est touché par cette même complexité et individualisation des

besoins et apprentissages. Ce que nous avons proposé, par le biais de la réflexivité didactique et interculturelle, est applicable dans tout contexte, dans un contexte homoglotte comme alloglotte. L'individu contemporain «hypermoderne» (Aubert 2004) est liquide dans ses caractéristiques, appartenances et identifications, ce qui rend le travail de tout enseignant similaire à celui de l'enseignant-caméléon hongkongais.

Les approches réflexives décrites dans cet article sont facilement critiquables. Le praticien soutiendra qu'il n'a pas le temps, que l'enseignement caméléon sous la forme décrite *supra* ne lui permet pas ce qu'il pourrait qualifier d'hyper-investissement. Cependant, nous sommes persuadé que l'enseignant-caméléon ne peut que s'adapter plus facilement aux contextes qu'on lui impose par le travail métacognitif et stratégique de la réflexivité didactique et interculturelle que nous soutenons. D'ailleurs, durant l'été 2004, nous sommes retourné quelques mois à Hong Kong pour mettre en place des stratégies de «guidage» du personnel enseignant, de formation continue et de calibrage des niveaux d'un institut privé de langues par rapport au *Cadre européen commun de référence*, qui semblent déjà porter leurs fruits.

Marie-José Barbot (2000b: 9), dans un ouvrage collectif sur les nouveaux modèles de formation d'enseignants de langues étrangères, décline la compétence d'adaptation et d'acceptation du changement comme étant l'une des compétences clés de l'enseignant du XXI^{ème} siècle. L'éclectisme est un grand plus dans nos mondes liquides au niveau sociétal et éducatif. Toutefois, aussi paradoxal que cela puisse paraître, c'est un éclectisme didactique contrôlé pour lequel il faut opter dans le type de contexte qui a été à l'origine de cet article.

Notes

¹ Données tirées du *Hong Kong SAR Government Information Center*: <http://www.info.gov.hk/info/hkbrief/eng/ahk.htm> visité le 14.6.2006.

² Nous renvoyons le lecteur à Jacquet (1998) pour une discussion du statut des langues à Hong Kong

³ <http://www.esf.edu.hk/> visité le 14.6.2006.

⁴ http://www.cefc.com.hk/fr/pc/articles/art_ligne.php?num_art_ligne=4803

⁵ Nous ne remettons bien évidemment pas en question les intérêts du jeu dans la didactique du FLE. Nous soulignons ici que nos observations et discussions avec un bon nombre d'enseignants à Hong Kong montrent que l'on a souvent recours au jeu, non pas pour renforcer ou pratiquer, mais pour «calmer» les apprenants ou bien passer le temps.

⁶ Cherrington (in Byram (ed.) 2002: 574) définit le stéréotype comme: «a view of an individual or a group of people held by others based on commonly held assumptions that may not be the result of direct, personal knowledge of those people».

⁷ Cf. L'étude d'Ishikawa (2004) sur le contexte d'interaction natifs/non-natifs au Japon.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille M. (2006), «La communication interculturelle: des signes d'appartenance aux symptômes d'une relation», in Dervin F. & E. Suomela-Salmi (éds.), *Communication et éducation interculturelles, perspectives finlandaises*, Bern, Peter Lang, pp. 19-32, 2006.
- Angelo T. A. & Cross K. P. *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers* (2nd ed.), San Francisco, Jossey-Bass, 1993.
- Atlan J. *Les différences individuelles et l'utilisation des stratégies d'apprentissage de l'anglais dans un environnement de technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE): l'interaction entre aptitude et traitement pédagogique*, Thèse non-publiée, 1999.
- Aubert N. (éd) *L'individu hypermoderne*, Erès, 2004.
- Barbot M.-J. «A la recherche de nouveaux modèles: contenus et modalités de formation des enseignants», in *Cahiers de l'Asdifle*, «De nouvelles voies pour la formation», 2000b.
- Barbot M.-J. *Les auto-apprentissages*, Paris, Clé International, 2000a.
- Baudrillard, J. et M. G. *Figures de l'altérité*, Paris, Descartes & Cie, 1994.
- Bauman Z. *Liquid Modernity*, Polity, 2000.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Paris, Didier.
- Cherrington R. Stereotypes, in BYRAM, Michael (ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, London, GBR, Routledge, pp. 574-576, 2001.
- Dervin F. "Podcasting demystified", *Language Magazine*, Vol. 5, No. 8 pp. 30-32, 2006.
- Dervin F. et M. Johansson, *Curriculum en études françaises et constructions identitaires: de la production académique sur les mondes contemporains*, à paraître.
- Guernier M.-C. «Le stéréotype comme fondement de la dynamique discursive, exemples de discours d'enseignants sur la lecture», *Marges Linguistiques*, Actes du XXI^{ème} Colloque d'Albi: Langages et signification Le stéréotype: usages, formes et stratégies, mars 2001, Saint-Chamas, MLMS éditeur, www.marges-linguistiques.com, site visité le 5.6.2006.
- Ishikawa F. «L'intervention de l'«extérieur» dans la construction des motivations des apprenants et des représentations relatives à la langue: la didactique du FLE au Japon mise en jeu par le contexte», *Revue japonaise de didactique du français*, pp. 45-67, 2004.
- Jacquet R. «Un pays, deux systèmes... quelle langue? La politique linguistique à Hong Kong», in *Perspectives chinoises* no 48, 1998.
- Levy F. «La représentation (très) féminine du français langue étrangère», *French Review*, 66, No. 3, pp. 453-465, 1993.
- Maffesoli M. *Le rythme de la vie, Variations sur les sensibilités postmodernes*, Paris, la Table Ronde, 2004.
- Oxford R.L. *Language learning strategies*, Heinle & Heinle publishers, 1990.
- Schön D.A. *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.