



Dans la mesure où la problématique dominante du FOS concerne en Chine l'enseignant bien avant les autres contraintes institutionnelles, l'auteur du présent article postule que l'enseignant doit être aidé comme apprenant et faire l'objet d'une attention particulière face au défi de l'émergence du FOS en milieu institutionnel chinois de langue. A cet effet, l'auteur essaye, sous toutes réserves, d'esquisser quelques mesures d'accompagnement après avoir relevé les atouts et les handicaps de nos enseignants de français langue étrangère général.

Considérant que la formation des enseignants de langue est insuffisante en Chine, que la pertinence du concept de centration sur l'apprenant est loin d'être véritablement et réellement partagée par tous les enseignants en milieu institutionnel chinois de langue, et surtout que la problématique dominante du FOS concerne en Chine, à mon avis, l'enseignant bien avant les questions d'horaires, d'effectifs de classes, de matériels pédagogiques, ainsi que d'autres contraintes institutionnelles, et, dans une certaine mesure, même avant le sujet apprenant, je postule que l'enseignant doit être aidé comme apprenant et faire l'objet d'une attention particulière face au défi de l'émergence du FOS en milieu institutionnel chinois de langue. Pour ce faire, il me semble impossible de faire l'impasse sur les atouts et les handicaps de nos enseignants de français langue étrangère (ci-après FLE) général (point développé en 1) avant d'essayer, sous toutes réserves, d'esquisser quelques mesures d'accompagnement dans le but d'œuvrer avec eux à optimiser l'enseignement/apprentissage (ci-après E/A) du FOS en milieu institutionnel chinois de langue à la lumière de la didactologie des langues-cultures (point développé en 2).

1. Des atouts et des handicaps de nos enseignants de FLE général

Annoncé par le titre ci-dessus, le développement de cette partie a pour objet de recenser les points forts de nos enseignants de FLE général susceptibles de faciliter un enseignement de FOS et d'autre part de pointer leurs faiblesses qui

pourraient constituer des obstacles à l'amélioration de l'E/A institutionnel de ce dernier.

1.1. Les atouts de nos enseignants de FLE général susceptibles d'être mis au service du FOS

A mon avis, ces atouts sont au nombre de quatre :

D'abord, on sait que de formation essentiellement littéraire et linguistique, la grande majorité de nos enseignants chinois de FLE général sont dotés d'une bonne compétence langagière qui leur donne en compréhension et en expression orales et écrites une aisance et une sûreté globalement satisfaisantes à l'enseignement universitaire du FLE général. Ceci est d'autant plus vrai que ce sont d'anciens élèves sélectionnés parmi les meilleurs diplômés de l'université ou de l'institut des langues étrangères. Je trouve que c'est un atout très important à ne pas négliger dans la mesure où, beaucoup plus que les autres éducateurs, l'enseignant de langue-culture est considéré par ses élèves comme le premier modèle crédible et fiable à observer, à écouter et à suivre notamment en début de l'apprentissage de la langue et de la culture françaises.

Ensuite, plus important encore, une bonne partie de nos enseignants de terrain interrogés dans le cadre du présent travail ont déclaré être favorables au FOS. Cela traduit un désir ou une attirance plus sains qu'une acceptation passive d'un enseignement quel qu'il soit. Le fait que des informateurs professeurs aient répondu en premier lieu : « *accélérer la formation des enseignants* », à la question sur les problèmes clés à résoudre d'urgence pour améliorer l'E/A du FOS ne fait qu'illustrer cette propension à s'ouvrir à d'autres domaines d'enseignement du français.

Il faut compter aussi sur le fait que, comme praticiens de terrain, nos enseignants chinois de FLE général sont bien placés pour connaître ce que R. Galisson appelle les huit catégories éducatives¹ de l'E/A institutionnel du FLE en général et de celui du FOS en particulier. A mon avis, c'est un autre atout dont tous les acteurs du domaine ne disposent pas au même degré pour asseoir solidement leurs futures conceptualisations, et plus particulièrement leurs futures interventions sur le terrain.

A cela j'ajoute enfin que le fait que nos enseignants et nos apprenants chinois ont la même langue maternelle en commun ce qui constitue peut être dans une certaine mesure un avantage. Cela aide jusqu'à certain point au moins l'enseignant à se rendre compte précisément des difficultés des apprenants, à les comprendre en temps utile et à les aider de façon pertinente. La prise en compte de l'approche cognitive amène *de facto* à revaloriser et à multiplier les activités de type « méta » qui se qui se révèlent souvent efficaces en langue source. L'expérience m'apprend d'ailleurs que souvent en classe, plus forte est chez les apprenants la motivation pour une communication réelle portant sur un sujet dont ils sont bien placés pour parler, plus mal sont ressenties les limitations imposées par la langue étrangère et alors plus forte la tentation

de recourir à la langue maternelle. Dans ce cas-là, pourquoi n'utilise-t-on pas explicitement les compétences que chacun possède dans sa langue maternelle pour les formuler raisonnablement dans la langue d'apprentissage ? A condition que le mot « raisonnablement » soit bien interprété : on aura compris que je suis doublement conscient du dérapage fort possible de cette démarche, notamment dans un contexte chinois où la traduction-grammaire reste omniprésente en milieu institutionnel de langue.

1.2. Des faiblesses de nos enseignants chinois de FLE général susceptibles de constituer des obstacles à l'amélioration de l'E/A institutionnel du FOS

On peut en pointer deux :

Premièrement, tout en reconnaissant que nos enseignants chinois de FLE général sont très compétents en langue française, il ne faut pas occulter le fait qu'ils sont manifestement faibles en didactique, faute de formation initiale et/ou continue. A ce propos, force est de remarquer qu'en Chine, il n'existe pas une institution de formation d'enseignants de langue comparable à IUFM français, et que par conséquent, nos enseignants de langues, on l'a dit, sont directement recrutés parmi les meilleurs diplômés de l'université ou des instituts de langues étrangères sans avoir reçu de formation professionnelle au sens propre du terme ni avoir eu à passer un concours pour obtenir l'équivalent d'un CAPES ou d'une agrégation français. De ce fait, beaucoup de nos praticiens de terrain enseignent en s'appuyant surtout en début de leur carrière, consciemment ou inconsciemment, sur la façon dont ils ont été formés en français, ce qui revient à reconduire des démarches traditionnelles.

Deuxièmement, conséquence corollaire du point ci-dessus, insuffisamment armés en didactique comme en pratique, nos enseignants chinois de FLE général se révèlent particulièrement « vulnérables » à l'épreuve de la réalité. Par exemple, si, de nos jours, en milieu institutionnel chinois, la question de la nécessaire mise en place d'un enseignement/ apprentissage du FLE en adéquation avec les exigences de finalités pratiques qu'assignent à l'apprentissage des langues les nouveaux publics ne semble plus rhétorique, force cependant est de constater que seuls quelques maigres bataillons d'enseignants se sont vraiment engagés dans l'E/A du FOS, parfois par réalisme ou par goût, le plus souvent au hasard des circonstances.

Plusieurs raisons pourraient expliquer cette situation paradoxale. Au niveau institutionnel d'abord, il est à noter qu'en Chine, le corps enseignant de langues dans les établissements d'enseignement supérieur se caractérise par sa stricte hiérarchisation professionnelle. De la base de la pyramide jusqu'au sommet sont successivement classés *maîtres assistants*, *maîtres de conférences*, *professeurs adjoints* et *professeurs titulaires*. En moyenne, chaque nouvelle promotion d'enseignants est espacée de cinq ans. Encore faut-il bien entendu remplir d'autres conditions pour être recruté comme enseignant telles que publications de travaux de recherche. Il en résulte que les Départements de FLE sont pour la plupart entre les mains de ceux qui se placent au sommet de la tour d'ivoire

professionnelle. Ce sont en général de « grands linguistes appliqués », des « *enseignants sans enseignements* »² à cause de l'âge et surtout en raison de titres élevés³. De ce fait, les praticiens de classe, notamment les jeunes enseignants ont le sentiment d'être dévalorisés et exclus d'une promotion sûre et rapide quand ils se voient confier des cours de français autres que le français général, la grammaire ou la littérature française. En effet, une telle attribution leur apporte des conséquences négatives non seulement en termes de promotion future mais aussi en termes de départ éventuel en stage de perfectionnement à l'étranger. Au fond, il est ici question de mettre en évidence que le FOS, quelque nécessaire qu'il soit, n'a pas encore le statut qu'il mériterait d'avoir au sein de l'institution. Rien d'étonnant donc à ce que nos enseignants chinois de FLE général « tournent sept fois leur langue dans leur bouche » avant de s'engager dans un domaine qui est perçu par eux comme un terrain miné d'incertitudes. Aussi, plutôt que de laisser bouleverser leurs habitudes d'enseignement, une partie de nos enseignants se sentent-ils à tort ou à raison incités, voire encouragés à « *faire réciter des textes, des conjugaisons et des règles de grammaire, faire lire et traduire oralement en classe des textes préparés en étude en faisant corriger les erreurs et justifier les corrections, expliquer les règles de grammaire et les dicter* »⁴ et à ignorer le F.O.S.

Et puis, d'un point de vue épistémologique, nos enseignants de langue distinguent instinctivement le FLE général qu'ils perçoivent comme leur propre domaine de compétence et le FOS qui est à leurs yeux trop technique, trop spécialisé, donc trop difficile, avec des résultats trop disproportionnés par rapport aux investissements nécessaires pour s'approprier les démarches de F.O.S., pour s'y investir, s'y lancer.

Enfin, psychologiquement, de formation principalement littéraire, nos enseignants chinois de FLE général se sentent moins sûrs d'eux-mêmes à l'idée d'enseigner un français quelque peu spécialisé, parce qu'ils vont se trouver confrontés à un univers de pensée et de relations sociales qui leur est étranger. Ce manque de confiance en soi s'accroît chez les enseignants chinois d'autant plus que ceux-ci sont profondément attachés à l'idée confucéenne selon laquelle l'enseignement devant être autoritaire et magistral, le pouvoir est réservé au maître qui est réputé unique détenteur du savoir. Il est donc fort compréhensible de voir nos enseignants chinois de FLE général un peu dépaysés s'ils se trouvent un jour confrontés à ce type d'enseignement spécifique où l'enseignant en sait souvent moins que les élèves en matière de connaissance du domaine spécialisé (droit, médecine, affaires).

Or, pour moi, didactologiquement, toutes ces faiblesses liées à la formation initiale ou continue, à l'institution ou à la psychologie de l'enseignant peuvent se résumer en une seule et persistante difficulté troublante qu'éprouvent nos enseignants chinois de FLE général dans l'E/A institutionnel du FOS : le problème de savoir gérer une double dissymétrie : la dissymétrie compensée entre l'agent enseignant et le sujet apprenant d'une part, entre l'agent enseignant et l'objet langue d'autre part.

En ce qui concerne la première dissymétrie, traditionnellement, culturellement et institutionnellement en Chine, l'enseignant occupe une place sensiblement supérieure à l'apprenant surtout en langue-culture cible générale, d'où le fait de parler de dissymétrie. Mais parallèlement, dès lors qu'il est communément admis que l'école est faite pour l'apprenant et vit de lui, l'enseignant, en tant qu'agent de l'institution, doit se mettre à l'écoute du sujet apprenant et à son service, d'où le sens de « compensée ». Or, cette dissymétrie compensée se fragilise déjà en milieu institutionnel chinois à mesure que s'impose de plus en plus la centration sur l'apprenant dans les approches communicatives.

Dans le second cas de dissymétrie équilibrée entre l'agent enseignant et l'objet langue, historiquement et habituellement en Chine, l'enseignant se focalise sur la langue enseignée et l'apprivoise bien en délaissant cependant la composante culturelle, en particulier la culture comportementale selon le terme de Galisson. Pour compenser cette dissymétrie évidente, l'enseignant préfère « *utiliser un bon manuel en respectant rigoureusement la méthodologie proposée par ses auteurs* » ou « *met en œuvre systématiquement sa méthodologie personnelle qu'il s'est forgée lui-même à partir de son expérience professionnelle* »⁵. Or, dès qu'il s'agit du FOS, l'enseignant est amené davantage à faire preuve de son adaptabilité vis-à-vis de l'objet, c'est-à-dire des besoins spécifiques de l'apprenant. Autrement dit, c'est « *sa capacité de déstructuration/restructuration de l'objet* »⁶ qui est désormais en jeu.

2. Esquisse de quelques mesures d'accompagnement en direction de nos enseignants chinois de FLE général

Constater une difficulté ne veut pas dire être contraint de baisser les bras devant une totale impossibilité. Il ne saurait être question non plus de s'arrêter sur l'explication des faits constatés dans une vision causaliste. Bien au contraire ! C'est pourquoi, après avoir identifié et surtout interprété les problèmes, je serai tenté de faire deux propositions de principe, suivies de quelques modalités d'actions spécifiques et évolutives en vue d'apporter un soutien moral et technique à nos enseignants de FLE dans leurs pratiques quotidiennes d'enseignement.

2.1. Deux propositions de principe

A titre de propositions de principe, je suggère d'abord de ne pas culpabiliser les acteurs de terrain. Etant donné que moi-même je suis enseignant de terrain depuis bientôt 25 ans, je crois être en mesure de bien connaître mes collègues qui « *jour après jour, cherchent à résoudre les problèmes de leur état, mais n'ont ni le temps, ni les moyens de rendre compte des trouvailles qui en découlent* »⁷. Il y a d'ailleurs en contexte chinois tant de complications qui sont souvent indépendantes de la volonté de nos enseignants de langue qu'il ne faut surtout pas les culpabiliser à l'instar du docteur Knock en leur annonçant que leurs méthodologies de travail sont démodées, que les matériaux pédagogiques utilisés sont inefficaces ou que leurs modes de pensée sont à changer du tout au tout. Bref, la « remise en cause » ne doit pas être prise dans un sens moral, mais dans un sens essentiellement didactique. La nécessité morale est autre : il

vaut mieux respecter les contraintes institutionnelles, partager les expériences qu'ils ont acquises, tirer avec eux les leçons du passé et leur démontrer qu'en faisant autrement, on pourrait, dans certains cas, arriver à des résultats meilleurs. Par exemple, à la question si c'est un inconvénient rédhibitoire pour un enseignant de FLE général de dispenser des cours de FLE juridique sans être juriste, ma réponse est que, idéalement, j'ai bien écrit *idéalement*, on ne demande pas mieux que quelqu'un connaissant à la fois la didactique du FLE et le droit assure le cours de français juridique, mais il convient de se montrer réaliste et pragmatique en tenant pleinement compte de la réalité du moins telle qu'elle est actuellement dans le milieu du FLE en Chine : c'est un cas rarissime. Il est d'ailleurs infaisable qu'il y ait autant d'enseignements spécifiques que d'enseignants « convertis » ou « reconvertis » au F.O.S. dans un Département de FLE. Ne pas culpabiliser nos enseignants de terrain reviendrait à les conforter dans leur confiance en soi.

Ensuite, au nom de tous les praticiens chinois, je demanderai à ne pas les « terroriser ». L'observation du terrain et le parcours de cette recherche « *intentionnaliste* »⁸ m'ont conduit à la conclusion qu'il faut empêcher l'apparition d'un « terrorisme » à un triple niveau en milieu institutionnel chinois de langue.

En premier lieu, « ce terrorisme » consiste à accabler les enseignants de langue, plus particulièrement les plus jeunes, de nombreuses théories avec des notions de plus en plus spécialisées dont les praticiens, à juste titre, ne voient pas toujours l'intérêt, du moins dans l'immédiat, c'est-à-dire dans leurs pratiques de classe quotidiennes. Pour l'attester, qu'il suffise de citer ici la linguistique générale, la linguistique appliquée, la psychologie, la psycholinguistique, la sociologie et la sociolinguistique qui figurent sur la liste des lectures à faire obligatoirement par les enseignants de langue en formation continue comme des connaissances théoriques indispensables à l'enseignement des langues étrangères. Je ne peux que renvoyer sur ce sujet à l'avertissement déjà lancé par R. Galisson en 1994⁹. Il en résulte naturellement que bon nombre d'enseignants fuient la recherche.

En deuxième lieu, le dit « terrorisme » tient au fait qu'à partir du moment où tout est institutionnalisé dans le cadre de l'école, toutes les contraintes qui en découlent apparaissent négativement comme des obstacles difficiles voire impossibles à surmonter¹⁰. Résultat : comme on l'a vu, et comme on peut d'ailleurs le prévoir, cette complexité de la réalité, abusivement exagérée, donne l'occasion à l'attentisme passif, à l'immobilisme volontaire de certains agents enseignants de se développer.

En troisième et dernier lieu, le « terrorisme » s'explique par la mystification suscitée par la discipline concernée. En ce qui concerne le français juridique par exemple, on insiste beaucoup trop sur la spécificité du français juridique qui résiderait dans son domaine de référence juridique comme s'il fallait être juriste pour dispenser des cours de français juridique. Or, en l'occurrence, on confond visiblement le cours de langue française à orientation juridique avec un cours de spécialité de droit donné en français.

En contrepartie, je plaide pour responsabiliser les enseignants de langue dans le sens où de toutes façons, même si le FOS n'existait pas, on apprend aujourd'hui le français dans un contexte et avec des objectifs très différents d'il y a dix ans, vingt ans...L'effort de rénovation méthodologique de la part de l'enseignant sera donc nécessaire, inéluctable si on veut sauvegarder qualitativement l'image du français en Chine ou ailleurs. Selon Puren en effet, un bon enseignant doit être « *celui qui sait effectuer en permanence la construction, la déconstruction et la reconstruction de son dispositif d'enseignement* »¹¹.

2.2. Quelques modalités d'actions singulières et évolutives

Afin de conforter nos enseignants chinois de langue dans leur confiance, de les responsabiliser dans leur fonction éducative, et en tenant compte de diverses contraintes institutionnelles existantes et éventuelles, je propose :

1/ d'organiser dans un premier temps des ateliers, même très limités et pas forcément structurés, d'observation et d'actions avec les collègues de FLE. Les activités peuvent se limiter à une simple sensibilisation à des idées nouvelles en matière de didactique des langues lors de la réunion hebdomadaire du Département. Elles peuvent aussi porter sur un cas d'étude particulier à titre de démonstration.

Le mini-atelier d'observation et d'action constitue de ce fait un lieu privilégié pour échanger des points de vue, partager des informations et des expériences. C'est surtout un très bon exercice pratique de démocratie : travail d'écoute, de compréhension et d'inspiration mutuelles. « *Chacun s'exprimant par la voix de son vécu unique* »¹², des solutions différentes et complémentaires se dégagent. A cet égard, Confucius a très bien dit il y a 2000 ans : « *Parmi les trois personnes qui marchent avec moi, il y en a sûrement une qui peut être mon maître* »¹³.

2/ de mener en même temps l'auto-formation et l'auto-apprentissage par la lecture guidée, et éventuellement, par la traduction organisée des ouvrages et articles de la DLC¹⁴.

3/ de faire en sorte que nos enseignants chinois de FLE soient tout à fait convaincus que comme il n'y a pas de méthodologie universelle applicable à tous les cas de figure, encore moins de méthodologie toute faite, venue d'ailleurs et prête à être appliquée à notre situation de l'E/A du FLE, seuls les praticiens de classe comme nous sont en situation privilégiée pour mettre en place des actes éducatifs valables, efficaces et appropriés à des situations uniques, parce qu'ils sont au contact direct et quotidien du terrain, et que dans le cadre de la DLC, il appartient en priorité aux praticiens de terrain d'observer, d'inventorier et de conceptualiser leurs actes éducatifs, les réponses ou éléments de réponse aux questions posées en classe.

Pour conclure, je vous propose le tableau conceptuel ci-dessous qui synthétise la dernière section de cet article et que je vous laisse compléter à partir de vos expériences et réflexions personnelles.

Ce qu'il ne faut pas faire	Ce qu'il vaut mieux faire
<ul style="list-style-type: none"> - Culpabiliser les enseignants de terrain 	Conforter les enseignants de terrain dans la confiance en soi : <ul style="list-style-type: none"> - Respecter les contraintes institutionnelles, - Partager leurs expériences acquises, - Tirer avec eux les leçons du passé, - Démontrer à l'appui d'exemples concrets - ...
<ul style="list-style-type: none"> « Terroriser » les enseignants de terrain : - Par l'imposition des théories externes - Par la dramatisation des contraintes institutionnelles - Par la mystification/ mythification de la discipline concernée 	Responsabiliser les enseignants de terrain : <ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place de petits ateliers d'observation et d'actions - Organiser la lecture guidée et la traduction de la DLC - Sensibiliser les enseignants à la nécessité et à la légitimité de leurs rôles de didacticiens, de didactographes et de didactologues. - ...

Notes

¹ A ce propos, je suis pleinement d'accord avec Ch. Puren qui a proposé son concept plus synthétisé de « problématique globale de référence » pour désigner l'ensemble des paramètres de trois éléments constitutifs : *les apprenants, l'enseignant et l'environnement/situation d'enseignement/apprentissage*. Pour en savoir davantage, il est conseillé de lire son article « « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », *ELA*, n° 111, juillet-sept 1998, Paris, Didier Erudition, pp. 359-383.

² R. Galisson, « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, vingt ans de réflexion disciplinaire », *ELA*, n° 79, juillet-sept 1990, Paris, Didier Erudition, p.27.

³ Dans des universités chinoises, il est prévu que plus on est avancé en grade professionnel, moins on a de cours à donner pour avoir plus de temps consacré à la recherche, à « *la production des théories* » comme disait Galisson.

⁴ Ch. Puren, « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », *ELA*, n° 111, juillet-sept 1998, Paris, Didier Erudition, p.367.

⁵ Ch. Puren, P. Bertocchini, E. Costanzo, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses, 1998, p.80.

⁶ R. Galisson, « Pour un modèle d'enseignement subordonné à un modèle d'apprentissage (des langues-cultures) dans le cadre de l'école », discours écrit en séminaire de DEA de DLC, 1999-2000.

⁷ R. Galisson, « Formation à la recherche en didactologie des langues-cultures », *ELA*, n° 95, Paris, Didier Erudition, 1994, p.125.

⁸ Au sens d'intention d'enseignement/apprentissage, j'ai emprunté ce terme à Ch. Puren dans *La formation en questions*, Paris, CLE International, 1998, p.34.

⁹ R Galisson, « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juillet-août-septembre 1994, p.29.

¹⁰ Voir à ce sujet l'excellent article de Ch. Puren intitulé « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangères », *ELA*, n° 111, juillet-sept. 1998, pp 359-383.

¹¹ Notes prises au séminaire de Christian Puren « Vers une didactique complexe : le cas de la didactique scolaire », 1998-1999.

¹² R. Galisson, *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures, vingt ans de réflexion disciplinaire*, Etudes de Linguistique appliquée, n° 79, juillet-sept. 1990, Didier Erudition, p.94.

¹³ C'est moi qui traduis.

¹⁴ Parmi lesquels sont notamment visés *La formation en questions* (Galisson et Puren), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (Puren).