

Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle

Fu Rong

Université des Langues étrangères de Pékin

Résumé : *Cet article retrace les grandes évolutions de l'enseignement supérieur des langues étrangères dans la Chine nouvelle et leurs dernières modifications apparues au tournant du nouveau millénaire. Il repose notamment sur l'exemple particulier de l'enseignement du français langue étrangère en milieu institutionnel chinois de langues de manière à dégager les politiques et stratégies linguistiques chinoises confrontées actuellement à une double contrainte quelque peu paradoxale : les intérêts politiques et culturels particuliers au pays et les lois générales du marché.*

J'essaierai, dans les pages qui suivent de clarifier les politiques et stratégies linguistiques chinoises dans l'enseignement supérieur des langues étrangères et leurs impacts sur les évolutions de l'enseignement/apprentissage (ci-après E/A) des langues étrangères dans le Supérieur en Chine nouvelle, notamment à travers les dernières modifications définies au tournant du nouveau millénaire. Comme appui à ma démarche, sera présenté l'E/A du français langue étrangère (ci-après FLE) en milieu institutionnel chinois de langues. Par ce terme, j'entends spécifiquement les universités et instituts chinois où le français est proposé comme langue vivante 1 aux étudiants spécialistes de langues.

I. Evolutions de l'E/A des langues dans le Supérieur en Chine nouvelle

D'emblée, il convient de signaler que l'enseignement des langues étrangères en Chine remonte très loin dans son histoire¹. Mais inutile de s'appesantir sur ce long parcours historique. Compte tenu du sujet du présent article, je choisirai de rappeler la mise en place de cet enseignement/apprentissage dans les établissements universitaires, et plus spécifiquement ses évolutions en Chine nouvelle, c'est-à-dire depuis la fondation de la République populaire de Chine en 1949, dans la mesure où l'E/A du FLE en milieu institutionnel chinois de langues a de toute évidence beaucoup à voir avec cet événement historique.

En étudiant le passé récent de l'E/A supérieur des langues étrangères en milieu institutionnel chinois de langues, je remarque qu'il a vécu dans un premier temps (1949–1965) une période de constitution et de développement, et dans un deuxième temps (1978–1995) une ère de renouveau et d'expansion.

1.1 La constitution du système de formation de spécialistes de langue et son développement

Cette première période de constitution et de développement a été marquée par les trois faits suivants :

Premièrement, à la différence des autres universités chinoises, celles de langues étaient à l'origine pour la plupart des écoles militaires de russe créées par l'Armée rouge communiste avant 1949 qui avaient pour tâche principale de former des traducteurs et interprètes militaires de russe. C'est le cas par exemple de l'Institut des Langues étrangères du Sichuan où j'ai travaillé. C'est aussi le cas de l'Université des Langues étrangères de Pékin dans laquelle j'enseigne actuellement.

Deuxièmement, en raison des très étroites relations idéologiques, politiques, militaires et économiques que la Chine nouvelle nouait avec l'Union soviétique de l'époque, la formation de russe a prévalu de très loin sur toutes les autres langues étrangères, à tel point qu'en 1952, il ne restait en Chine que huit centres d'enseignement de l'anglais, trois de français et trois d'allemand². Il a fallu attendre jusqu'au début des années 60 pour que cette situation change suite à la diversification des contacts de la Chine avec ses pays voisins, grâce en particulier à l'établissement de relations diplomatiques entre la Chine et la France. Dans cette conjoncture favorable, ont été créés ou agrandis quelque seize universités et instituts de langues répartis aux quatre coins du pays avec de nouveaux départements ou sections d'anglais, de russe, de français, d'allemand, et d'autres langues moins répandues comme le japonais, le vietnamien, l'arabe, etc. Un autre changement non moins important tient au fait que dès lors le recrutement des étudiants est devenu public et ne s'est plus limité aux seuls militaires.

Troisièmement, la spécificité de l'E/A des langues étrangères étant caractérisée par son ouverture sur l'Autre, les autorités chinoises ont envisagé l'envoi de leurs étudiants à l'étranger et ont prévu d'inviter des professeurs étrangers à enseigner en Chine.

En 1965, plus de 74 universités chinoises disposaient de départements ou de sections de langues étrangères, accueillant plus de 40 mille étudiants spécialistes de langues étrangères, soit 13 fois plus que durant les années 50. Le nombre de langues enseignées est passé de 12 en 1952 à 41 en 1965.³

Cette heureuse tendance aurait pu se prolonger, voire se renforcer, si n'était survenue la « Révolution Culturelle », d'une durée de dix ans (1966-1976), qui a, sinon totalement interrompu, du moins profondément perturbé le développement de l'E/A des langues étrangères en Chine.

1.2 L'ère du renouveau et de l'expansion⁴

Amorcée depuis 1978, l'application de la politique de réformes économiques et d'ouverture sur l'extérieur a entraîné une ère de renouveau et d'expansion de l'E/A des langues étrangères dans le Supérieur chinois. Elle s'est caractérisée d'un côté par l'augmentation rapide du nombre de langues enseignées, jusqu'à 37, couvrant ainsi les principales langues parlées et utilisées dans le monde, et de l'autre par l'accroissement constant du nombre d'établissements d'enseignement supérieur de langue et de celui des étudiants spécialistes de langue. Jusqu'en 1997, des départements ou des sections de langue ont été mis en place dans environ 300 universités et instituts, dont 17 sont spécialisés en langue. Le nombre d'étudiants spécialistes de langue a atteint 75 500, soit une augmentation de 189% par rapport à l'année 1965. Durant cette même période, il y avait une moyenne annuelle de 19 000 diplômés titulaires d'une licence de langue⁵, alors qu'avant 1965 ils n'étaient que 4 800.

Ainsi a été constituée en Chine une pyramide de formation de langue dans l'enseignement supérieur composée d'un Deug chinois (bac+3)⁶, d'une licence (bac+4), d'une maîtrise (bac+5), d'un doctorat et d'un post-doctorat.

J'ajouterai cependant que, dès cette seconde phase d'évolution, l'E/A des langues étrangères dans le supérieur en Chine a été confronté à de multiples défis parmi lesquels la nécessité de redéfinir l'orientation générale de la formation linguistique en milieu

institutionnel chinois vis-à-vis des nouvelles attentes sociales, et le besoin de réadapter le contenu de la formation à la société chinoise en pleine mutation économique, politique et sociale.

II. Nouvelles politiques et stratégies dans l'E/A des langues étrangères en milieu institutionnel chinois

En Chine, la formation d'interprètes, traducteurs et enseignants de langue possédant une maîtrise reconnue d'une langue étrangère a été traditionnellement et prioritairement assignée en tant qu'objectif essentiel et fondamental à l'enseignement supérieur des langues étrangères en milieu institutionnel. Ainsi, le « Programme national du français langue étrangère élémentaire » de 1987 définissait ses objectifs généraux dans les termes suivants :

« L'enseignement du français langue étrangère est axé au cours de ces deux premières années d'études sur la langue française de base et sa culture générale (...).

Cet enseignement vise à apprendre aux étudiants à communiquer oralement et par écrit en français. La compréhension de la langue parlée et écrite doit être privilégiée sans pour autant négliger l'entraînement à l'expression orale et écrite (...). »⁷

De même, le « Programme national du français langue étrangère intermédiaire et avancé », élaboré en 1990, insistait également sur les exigences linguistiques à satisfaire par les étudiants diplômés en français en précisant que :

« Les orientations communes à l'ensemble des études linguistiques de ce second cycle universitaire sont attachées à la consolidation, à l'extension et à l'approfondissement des connaissances et savoir-faire acquis ou en voie d'acquisition en vue du développement et du perfectionnement complets des quatre compétences en français oral et écrit. »⁸

Du coup, les efforts déployés tant par l'enseignant que par l'apprenant étaient concentrés sur l'étude théorique, et de plus en plus affinée, du fonctionnement de la langue et du langage. On avait tendance à parler plus **du** français que **le** français, donc à donner la priorité à l'objet plutôt qu'au sujet.

2.1 La première vague de réformes

Ces réformes concernent la transformation du concept d'éducation, l'adaptation des objectifs de la formation des apprenants aux évolutions économiques de la société et la rationalisation des cursus disciplinaires en milieu institutionnel spécialisé.

Le concept d'éducation doit être revu à la lumière du passage de la Chine à l'économie de marché : l'époque est révolue où l'école formait et l'Etat disposait. En d'autres termes, le monde éducatif, et peut-être surtout l'E/A des langues étrangères, ne peuvent plus rester coupés du monde professionnel. Au contraire, ils doivent, comme d'autres secteurs, se confronter à la concurrence et s'adapter à la demande sociale qui est en constante évolution. A cet égard, les nouveaux débouchés de nos étudiants de langue me paraissent très révélateurs. En 1995, l'Université des Langues étrangères de Beijing a dénombré 466 diplômés en licence. 67,6% d'entre eux ont été affectés au commerce extérieur et aux affaires internationales, alors que ceux qui ont été engagés dans la littérature et la linguistique, ou d'autres domaines correspondants, représentaient à peine 5%⁹. Pendant la période de 1994-1997, sur 81 étudiants diplômés de l'Institut des Langues étrangères du Sichuan, 58 personnes ont débuté leur carrière professionnelle dans le commerce extérieur, les entreprises d'import-export à vocation internationale, 15 dans les universités, 12 dans l'administration à divers échelons¹⁰. C'est d'ailleurs un phénomène qui s'amplifie au fur et à mesure de l'extension des réformes économiques et sociales en Chine.

Corollaire de cette transformation des idées traditionnelles sur l'éducation chinoise, le réajustement des objectifs de la formation des apprenants de langue en fonction des évolutions de la société se montre de plus en plus indispensable. En effet, sous l'ancien régime de planification, l'E/A des langues étrangères dans le supérieur en Chine avait eu pour objectif principal de former des spécialistes de langue destinés à la littérature, à la linguistique, à la diplomatie ou aux échanges culturels. De nos jours, bon nombre d'universités de langues ont opté pour former d'ores et déjà des spécialistes de langue qui connaissent à la fois parfaitement une langue étrangère et une spécialité disciplinaire associée aux échanges internationaux comme l'économie, le commerce, la gestion d'entreprise ou encore le droit. C'est ce qu'on appelle aujourd'hui en Chine les étudiants de langue à « compétences composées », notion sur laquelle je reviendrai en détail au paragraphe suivant. Bref, la langue étrangère, désormais, requiert un apprentissage intégré à une ou plusieurs disciplines. Cette constatation semble confirmée par une enquête réalisée par le Journal de la Jeunesse chinoise auprès des ministères chinois, des entreprises publiques chinoises, des sociétés étrangères implantées en Chine et des établissements d'enseignement supérieur¹¹. Selon les résultats de cette enquête, les diplômés de langue polyvalents sont très recherchés par plus de 66% des employeurs interrogés, alors qu'aucune demande n'est formulée pour disposer de plus d'étudiants spécialisés uniquement en langue.

Parallèlement, dans la plupart des universités de langue, on a procédé à la rationalisation des cursus disciplinaires de manière à passer des seuls domaines de la littérature et de la linguistique proprement dites à la pluridisciplinarité universitaire. Une multitude de filières y a donc été créée concernant par exemple le commerce, les finances, la comptabilité, la gestion d'entreprises, la publicité, le journalisme, le droit, le tourisme, le secrétariat, la diplomatie et le chinois langue étrangère. Plusieurs grandes universités de langues comme celle de Shanghai ou celle de Beijing se sont vues habilitées à délivrer, outre la licence es lettres, les licences d'économie, de gestion ou de droit.

2.2 La diversification des modes d'E/A des langues étrangères dans le supérieur

A partir du moment où l'E/A des langues étrangères dans le supérieur s'est résolument engagé dans la formation des étudiants de langue dite formation à compétences composées, cinq variantes ont été proposées et expérimentées dans des universités chinoises de langue conformément à la directive de 1999 du Ministère de l'Education.

2.2.1 La notion de formations en langue à « compétences composées »

L'idée principale consiste ici à faire acquérir durant quatre ans non seulement les quatre compétences exigées par une langue (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale), mais encore une autre spécialité que la langue, ce qui se traduit dans les cursus par l'obligation de suivre en plus des cours de langue qui restent prédominants les quatre années durant des cours d'autres disciplines. Au niveau des connaissances acquises, les étudiants restent avant tout spécialistes de langue, mais ils possèdent également une base de savoir et savoir-faire liés à une spécialité professionnelle afin qu'ils soient davantage performants, flexibles et opérationnels une fois en poste dans le monde du travail. Ils disposeront ainsi d'un atout supplémentaire et pourront se montrer rapidement opérationnels dans leur futur poste de travail.

A mon avis, la formation des étudiants de langue à « compétences composées » doit constamment prendre en compte l'évolution des besoins sociaux parce que « le véritable moteur du changement méthodologique n'est pas l'évolution interne de la discipline didactique, mais bien l'apparition de nouveaux besoins sociaux »¹². Cela est d'autant plus vrai que de nos jours en Chine, la maîtrise d'une langue étrangère fait désormais partie des équipements intellectuels nécessaires à une bonne insertion professionnelle dans le sens où connaître une langue étrangère n'est plus une condition suffisante pour trouver un travail satisfaisant, encore moins pour obtenir une promotion de carrière.

Quant aux « compétences composées » proprement dites, comme leur appellation le suggère, il faut l'entendre dans un sens multidimensionnel. Ainsi, la compétence culturelle elle-même est composée de culture savante et de culture courante. Il faut surtout noter que toutes ces composantes ne se juxtaposent pas, mais sont interdépendantes les unes des autres et interagissent entre elles. Par exemple, chacun sait désormais qu'il ne suffit pas d'être linguistiquement compétent pour produire une énonciation recevable, mais que cela suppose souvent des savoir-faire socioculturels. De même, pour être un bon étudiant de langue, il faut avoir appris à apprendre, c'est-à-dire avoir acquis des stratégies, des méthodologies d'apprentissage personnelles. C'est une compétence scolaire décisive, c'est aussi une compétence socioprofessionnelle indispensable à l'autonomie, et à l'épanouissement personnel dans notre société de jour en jour internationalisée.

2.2.2 Cinq curricula de langues actuellement en expérimentation

La formation des étudiants de langue à « compétences composées » a donné lieu en Chine à un début de mise en œuvre de cinq principaux modes d'enseignement/apprentissage des langues. Ce sont :

1. langue étrangère + savoir et savoir-faire d'une autre spécialité ;
2. langue étrangère à orientation professionnelle ;
3. langue étrangère + une deuxième spécialité proprement dite ;
4. une spécialité + langues étrangères ;
5. une langue étrangère peu pratiquée + l'anglais.

A noter que du point de vue du contenu de formation, la spécialisation est de plus en plus accentuée du mode 1 au mode 3. Autrement dit, avec le mode 1, l'E/A de langue est considéré comme un noyau dur à partir duquel des connaissances de nature générale d'une autre spécialité sont présentées aux étudiants des 3^e et 4^e années. De même, avec le mode 2, les cours de langue prévalent toujours sur toute autre discipline, au moins pour les deux premières années universitaires, mais dès la troisième année, les étudiants de langue peuvent travailler d'une manière privilégiée une discipline plus ou moins liée à une activité professionnelle. Quant au mode 3, il s'agit en fait d'alterner deux formations : les deux premières années sont consacrées à l'enseignement/apprentissage intensif, voire exclusif, d'une langue, et les deux dernières années à l'étude d'une deuxième spécialité disciplinaire.

Le mode 4 est l'exact contraire du mode 3. Enfin le mode 5 concerne essentiellement l'apprentissage de langues étrangères peu pratiquées ou peu répandues compte tenu du nombre des usagers et des besoins de la société, telles que le vietnamien, le laotien, le coréen, le polonais, etc.

Si exemplaires soient-ils, ces modes d'enseignement/apprentissage de langues posent tous plus ou moins des problèmes de mise en œuvre, qu'ils soient didactiques, administratifs, financiers ou encore politiques.

2.2.3 La Directive de 1999

En 1999, le Ministère chinois de l'Éducation a publié sa « Directive relative aux réformes de l'E/A des langues étrangères dans le supérieur chinois »¹³. A la veille du nouveau millénaire, c'est la dernière instruction officielle véritablement commune à tous les établissements chinois d'enseignement de langues du supérieur.

Globalement, le texte officiel du Ministère a approuvé les réformes amorcées par quelques grandes universités de langues en les étendant à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur de langues. L'essentiel de cette instruction officielle réside

dans le fait qu'elle pose comme principe directeur l'équilibre entre cinq exigences fondamentales dans la formation supérieure des étudiants de langue à « compétences composées » :

1/ Il est indispensable que ces étudiants possèdent une base solide en langue apprise tant au niveau de la compréhension orale et écrite qu'au niveau de l'expression écrite et orale. Cela constitue une condition préalable pour s'adapter aux évolutions économiques et sociales, et en même temps la pierre angulaire sur laquelle repose leur formation.

2/ Il faut qu'ils disposent d'un champ étendu de connaissances touchant non seulement aux sciences humaines, mais encore aux domaines de la technologie ;

3/ Leurs connaissances doivent être complétées par un savoir et un savoir-faire suffisamment liés à un domaine de spécialité ;

4/ Ils doivent acquérir le savoir-apprendre qui est considéré comme une compétence fondamentale et indispensable au développement soutenu personnel ;

5/ Ils sont obligatoirement formés à l'ouverture d'esprit et à l'éducation civique.

Il semble pourtant que les auteurs de la directive se soient 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 qu'on ne réponde pas en priorité aux besoins de la société au détriment de la spécificité de l'E/A de langues étrangères.

III. L'E/A supérieur du FLE en milieu institutionnel chinois de langues

Je me focaliserai ici sur quelques aspects représentatifs, par exemple les institutions de régulation, les organes d'enseignement/apprentissage, les supports pédagogiques et les méthodologies pratiquées.

3.1 Les institutions de régulation

Fortement centralisées, les institutions de régulation de l'E/A supérieur du FLE en milieu institutionnel chinois de langues sont au nombre de trois.

D'abord, situé à Pékin, le Service des Langues étrangères est une instance centrale au sein de la Direction générale de l'Enseignement supérieur du Ministère chinois de l'Education. Comme son nom l'indique, il est chargé d'une mission générale relative à toutes les langues étrangères, y compris bien sûr le FLE, enseignées en Chine dans les universités ou instituts de langues. Il exerce les principales fonctions d'orienter, d'élaborer et de coordonner les politiques, stratégies et actions linguistiques dans l'enseignement/apprentissage supérieur des langues en Chine.

Ensuite, également à Pékin au Ministère chinois de l'Education et sous la direction du Service des Langues étrangères, le Conseil pédagogique national de l'E/A des langues étrangères dans le supérieur est un organe composé de nombreux experts qui travaillent en groupes selon les langues concernées. Ainsi, dans le cas du FLE, il a pour mission d'élaborer et d'adopter les programmes uniques du FLE dans les classes des premier et second cycles des universités de langue. Il veille également à leur application et à la conformité des enseignements avec les instructions ministérielles en organisant régulièrement l'évaluation nationale des apprenants et des enseignants, il intervient surtout, en tant que contrôleur, dans l'élaboration des matériels pédagogiques de français.

Troisièmement, l'Association chinoise des Professeurs de Français est plutôt une instance d'études, de recherche et de diffusion du FLE en Chine. C'est une association de

professionnels qui joue cependant un rôle non moins important dans le développement du réseau national de la francophonie et dans la promotion de l'image de la France et de sa langue-culture en Chine. Elle prend souvent des initiatives d'actions telles que le colloque annuel au niveau national, des publications occasionnelles de collections spécialisées, ou la coordination des travaux de recherche sur l'E/A du FLE dans l'enseignement supérieur.

A ces trois institutions chinoises, j'aimerais ajouter le Service de Coopération et d'Action culturelle de l'Ambassade de France en Chine, vu sa constante et forte influence d'orientation sur l'E/A du FLE dans le supérieur chinois. L'émergence du français fonctionnel en Chine dans les années 80 en a été une belle illustration. En effet, dans la mesure où « le français fonctionnel représentait alors une nouvelle orientation dans la politique française de diffusion du français à l'étranger, susceptible d'en enrayer le déclin¹⁴», le Ministère français des Affaires étrangères a mis au point à partir de 1976 des **Programmes prioritaires**. Selon des critères d'intérêt politique et économique, une dizaine de pays non francophones en voie de développement étaient alors inscrits dans ces programmes dits de formation des Boursiers Prioritaires, dans des domaines scientifiques ou techniques bien identifiés. La Chine n'était pas concernée par ces programmes, mais des notions telles que *le français fonctionnel*, *le FLE de spécialité* ou *le FOS* se sont cependant rapidement répandues en milieu institutionnel chinois de l'enseignement du français par le canal de l'Ambassade de France en Chine, plus particulièrement par ses attachés linguistiques. Ces notions ont fait l'objet d'attention et d'appréciation particulières tant chez les décideurs que chez les praticiens chinois du domaine. En accord avec cette vogue pour le fonctionnel, le gouvernement chinois de l'époque a alors privilégié l'envoi d'étudiants scientifiques et techniques à destination de la France¹⁵.

De même, dernièrement, l'Ambassade de France en Chine a fait connaître sa nouvelle stratégie qui vise notamment à encourager les licences à double orientation, à savoir langue + une spécialité. Cela devrait donner aux étudiants chinois des débouchés liés directement aux échanges franco-chinois et permettre de privilégier le français de spécialité (filères francophones pour l'enseignement médical, l'architecture, l'administration, l'apprentissage de la langue française étant alors lié à l'acquisition des compétences dans un domaine précis¹⁶. Cette nouvelle stratégie a entre autres un impact durable sur l'E/A actuel du FLE en milieu institutionnel chinois de langues en général, et sur la réorganisation de ses cursus en particulier.

3.2 Les organes d'enseignement/apprentissage supérieur du FLE en milieu institutionnel chinois de langues

Les 35 établissements d'enseignement supérieur dotés d'un département ou d'une section de langue française¹⁷ constituent le noyau dur de la francophonie chinoise. Ils regroupent environ 320 enseignants chinois et 2 801 étudiants de français¹⁸, toutes catégories confondues¹⁹. Ils se situent principalement dans les grandes villes chinoises. Ces chiffres seraient plus importants si l'on comptait les cent cinquante universités ou écoles polytechniques dans lesquelles le français est enseigné comme seconde ou troisième langue étrangère²⁰. Globalement, aujourd'hui en Chine, le français se place en quatrième position après l'anglais, le japonais et le russe.

Dans le cas du français enseigné en milieu institutionnel de langue, la scolarité s'étale sur quatre ans répartis en deux cycles. Chaque cycle comprend deux ans. Une année universitaire compte neuf mois, soit deux semestres. Il y a dix-huit semaines de cours dans chaque semestre. Au cours du premier cycle dit de base, l'étudiant suit des cours de français à raison de 12 à 14 heures par semaine pour apprendre la phonétique, la grammaire, la littérature, le lexique, la rédaction et la traduction. Cet enseignement a pour vocation de donner aux apprenants une base solide dans les compétences linguistiques. Le second 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. A tout cela s'ajoutent l'apprentissage obligatoire d'une seconde langue étrangère comme l'anglais qui est la plus prisée et bien d'autres cours à option à partir de la 3^e année.

Les quatre années d'études du français sont sanctionnées par les examens de fin d'études universitaires et la rédaction d'un mémoire en français obligatoire pour obtenir la licence de langue et littérature françaises.

3.3 Supports pédagogiques

Je m'en tiendrai aux manuels écrits et mis au point *a priori* par les enseignants chinois de français car ce sont les plus utilisés et ils constituent, sinon l'unique, du moins le premier et le principal outil pédagogique de l'actant enseignant et de l'apprenant étudiant. Ceci est d'autant plus vrai que l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère comme le FLE est effectué en milieu exolingue. De plus, il est ici surtout question des manuels de français général réservés aux étudiants spécialistes de langue.

Après avoir recueilli des statistiques auprès de plusieurs grandes maisons d'édition spécialisées à Pékin²¹, je suis parvenu à dresser une liste non exhaustive à partir de la distinction classique en Chine entre le FLE élémentaire enseigné dans les classes du premier cycle et le FLE de niveau avancé dans les classes du second cycle, des manuels de français général actuellement en usage dans les universités chinoises de langue. Ces ouvrages sont au nombre d'une dizaine²² :

- « Le français » (4 volumes) mis au point par l'Université des Langues étrangères de Pékin à l'intention des étudiants de 1^{ère} – 2^{ème} année, *Edition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères*, Beijing, 2000 ;
- « Cours de français » (4 volumes) rédigé par l'Université des Langues étrangères de Shanghai à l'attention des étudiants de 1^{ère} – 2^{ème} année, *Edition Yiwen*, Shanghai, 1999 ;
- « Le français fondamental » (4 volumes) conçu par l'Université d'Economie et de Commerce International de Pékin, à l'usage des étudiants de 1^{ère} – 2^{ème} année, *Presse du Commerce*, Beijing, 1998 ;
- « Cours universitaires de français de 1^{ère} – 2^{ème} année » (4 volumes) élaboré par l'Université de Pékin, *Presse du Commerce*, Beijing, 1997 ;
- « Le français » (4 volumes) composé par l'Université de Nankin pour les étudiants de 3^{ème} – 4^{ème} année, *Edition Yiwen*, Shanghai, 1999 ;
- « Cours universitaires de français de 3^{ème} – 4^{ème} année » (4 volumes) rédigé par l'Université de Pékin, *Presse du Commerce*, Beijing, 1998.

Cette liste sommaire appelle cependant quelques précisions supplémentaires.

En premier lieu, il convient de souligner que d'une part, ces manuels cités au dessus ont été rédigés sous l'égide du Ministère chinois de l'Education en vue de l'enseignement du FLE à l'échelle nationale, mais que d'autre part, le choix d'un de ces ouvrages est laissé aux universités de langue.

En deuxième lieu, les manuels de base utilisés dans le premier cycle proposent en principe des activités pédagogiques à un stade élémentaire ou fondamental en langue cible avec des documents authentiques adaptés pour que l'apprenant s'initie rapidement à la communication orale dans la langue française. Tandis que les manuels de niveau avancé mis au service du second cycle portent essentiellement sur les entraînements syntaxiques du français écrit avec des documents authentiques mais souvent littéraires.

En troisième et dernier lieu, postulant que la maîtrise d'une langue étrangère dépend pour une large part de l'intériorisation des structures grammaticales par les apprenants, les auteurs de manuels sont préoccupés d'ordonner l'enseignement en fonction d'une progression grammaticale soigneusement préétablie²³.

3.4 Les méthodologies pratiquées

D'emblée, je tiendrai à rappeler qu'en raison de l'immensité du pays qui entraîne par conséquent l'hétérogénéité didactique de l'E/A des langues étrangères, il existe toujours un certain décalage dans le temps en ce qui concerne la transposition de méthodologies étrangères dans l'enseignement/ apprentissage des langues en Chine. Ainsi, la M.A.V., introduite en Chine dès le début des années 60, était encore loin d'être largement utilisée dans les institutions scolaires jusqu'en 1980. De même, alors qu'en France, le reflux du français fonctionnel était déjà perceptible en 1979, les enseignants chinois de FLE allaient devoir se familiariser avec nombre de concepts nouveaux tels qu'approche communicative, analyse des besoins, actes de parole, centration sur l'apprenant, etc. Et ce n'est qu'à partir de la seconde moitié des années 80 qu'a été effectivement mis en œuvre l'enseignement du français dit fonctionnel dans les établissements d'enseignement supérieur chinois.

Ayant fait délibérément le choix d'un ancrage dans la réalité de mon vécu sur le terrain, je n'ai pas hésité à réduire la question à l'essentiel, c'est-à-dire aux trois principales méthodologies qui constituent le quotidien de nos enseignants chinois de FLE : la méthodologie traditionnelle, appelée aussi grammaire-traduction (désormais M.T.), la méthodologie audiovisuelle (désormais M.A.V.) et l'approche communicative (désormais A.C.).

A. La méthodologie traditionnelle en milieu institutionnel chinois d'enseignement des langues

En France, la MT dans l'E/A des langues étrangères a été avant tout fortement influencée par la méthode traditionnelle de l'enseignement des langues anciennes, en particulier du latin pourtant devenu langue morte à partir du milieu du XVII^e siècle²⁴. Mais en Chine la méthodologie traditionnelle a été directement transposée de la méthodologie de l'Union soviétique des années 50, par le biais de l'enseignement/apprentissage massif du russe en milieu institutionnel chinois.

Une deuxième différence, non moins significative est que, pendant de nombreuses années, loin d'être formatifs au sens de « la formation esthétique, intellectuelle et morale de l'élève »²⁵, ou culturels au sens du « développement d'une culture humaniste »²⁶, les objectifs de l'E/A des langues étrangères en Chine ont prioritairement visé la formation linguistique.

Cependant, cette méthodologie traditionnelle à la chinoise correspond au schéma décrit par H. Besse dans son ouvrage « Méthode et pratiques des manuels de langue » :

« Le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 ; il donne des explications grammaticales en L1, ultérieurement en L2 ; il s'appuie, au moins au départ, sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce ; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements sur un découpage de la description qu'il enseigne. L'enseignement/apprentissage porte essentiellement sur les formes écrites de L2 ou sur l'oralisation de ces formes. »²⁸

Force est de constater enfin, et j'aurais même tendance à le considérer comme une singularité notable, que la méthodologie traditionnelle caractérisée par la grammaire-traduction n'a, à ma connaissance, nulle part ailleurs qu'en Chine, aussi longtemps

dominé l'E/A des langues étrangères. Elle continue d'ailleurs d'y exercer son influence. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les supports didactiques que l'on vient de citer pour en avoir confirmation. Cette résistance peut s'expliquer entre autres par :

- la volonté politique, voire idéologique, du pays de restreindre l'E/A des langues étrangères uniquement à la formation linguistique ;
- l'expérience forte d'avoir déjà formé quantité de spécialistes de français à laquelle s'ajoutent les limites patentes du modèle tant audiovisuel que communicatif (voir infra) en n'omettant pas le fonctionnel, limites qui encouragent la tendance spontanée du formateur à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation traditionnelle.

B. La méthodologie audiovisuelle en milieu institutionnel chinois de langue

Il ne sera question ici que de la méthode de SGAV de deuxième et de troisième générations effectivement mise en pratique par quelques universités chinoises de langue dans les années 80 en prenant appui sur des manuels de FLE comme « De vive voix » (1972), « C'est le printemps » (1975), « Archipel » (1982), « Sans frontières » (1982), etc.

Mais le manque d'efficacité avéré sur le terrain a très vite amené les acteurs chinois du F.L.E. à remettre en doute le modèle audiovisuel qu'ils avaient suivi avec enthousiasme. En effet, dans la pratique, ils se sont rendu compte d'importants inconvénients de la SGAV parmi lesquels étaient notamment cités :

- la monotonie des échanges langagiers centrés davantage sur le fonctionnement de la langue que sur l'instauration d'une communication véritable ;
- des critères contestables de progression grammaticale ;
- une communication verbale enfermée dans le seul cadre de l'oral en face à face ;
- une méthodologie dénuée de démarches pédagogiques au-delà du niveau 1.

J'observe pour ma part que la SGAV n'est pas compatible avec ses propres principes de communication, à savoir la priorité à l'oral, parce que, pour entraîner les apprenants à parler, à communiquer, il faut tenir compte de leurs besoins, de leurs demandes, de leur passé culturel. Or, le modèle audiovisuel ne peut pas intégrer tous ces paramètres ; l'organisation du contenu linguistique, grammatical, de l'image et du son est déjà une opération lourde à gérer en classe de langue.

D'autre part, l'emploi non intégral de la SGAV dans la classe de langue à cause de la prépondérance de la MT en milieu institutionnel de langue et de la très insuffisante formation audiovisuelle des enseignants a été à mon avis responsable en grande partie de l'échec de la vulgarisation de la MAV en Chine.

C. L'approche communicative en milieu institutionnel chinois

Contrairement à l'introduction tardive en Chine d'autres courants méthodologiques précédents, l'approche communicative (désormais AC) n'a pas attendu longtemps pour gagner le milieu institutionnel chinois d'enseignement des langues. Dès la seconde moitié des années 80, elle a été utilisée et son introduction s'est accompagnée de la diffusion de termes abondamment médiatisés tels que « objectif communicationnel », « compétence de communication », « centration sur l'apprenant ».

Mais comme le signale très justement Ch. Puren²⁹, « l'absence de noyau dur théorique » ou « la forte diversification des théories de référence » de l'AC « ne va pas lui permettre de se constituer en une véritable méthodologie », et par conséquent nous assistons, toujours selon les termes de Christian Puren, à « une véritable explosion de problématiques pour

lesquelles aucun moyen de gestion d'ensemble n'est disponible (ni sans doute possible, ni même souhaitable d'ailleurs).» Ce qui est à la fois gênant et stimulant pour nos enseignants chinois du terrain. Ils éprouvent de la gêne parce que sans parler de leur mise en œuvre dans la classe de langue, ils ont vraiment du mal à s'approprier diverses notions comme celles que l'on vient d'évoquer plus haut, toutes issues d'une « *hétérogénéité* ³⁰ » de différentes théories de référence telles la philosophie du langage, la pragmatique, la linguistique appliquée, la sémiotique, la sociolinguistique, la psychologie cognitive, etc. Ils sont pourtant incités, parce qu'il n'y a plus de méthodologie dominante en la circonstance, à se débrouiller, consciemment ou inconsciemment, dans leurs pratiques de classe avec leurs propres méthodes. Lesquelles méthodes sont contextualisées mais non encore conceptualisées, faute de temps, de formation et, en grande partie faute de courage et de confiance en soi, pour des raisons que R. Galisson a invoquées à juste titre dans son fameux article « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France ³¹ ». Ce qui, ainsi que Ch. Puren l'a bien noté, ne peut que « produire mécaniquement des effets d'éclectisme ³² ». J'en viendrai à observer que cet éclectisme a surtout eu le mérite d'engager beaucoup d'acteurs chinois du domaine à ne plus considérer les méthodologies nouvelles comme « des produits automatiquement exportables ou importables ³³ ». En d'autres termes, après une vingtaine d'années d'existence, l'AC est aujourd'hui à considérer sous une forme plurielle.

Malgré l'intérêt grandissant de la population chinoise pour la langue française, malgré le nombre croissant de classes de français dans les établissements chinois d'enseignement supérieur, et malgré la multiplication de moyens de diffusion du français en Chine grâce à la radio et à la télévision, il faut, hélas, avouer que dans un pays comme la Chine où l'omniprésente menace de l'anglais pèse sur toutes les autres langues étrangères, le français y reste pour la plupart du temps une des langues étrangères « minoritaires », « une vache maigre » ³⁴ en milieu institutionnel chinois. Force est d'ailleurs de constater que certaines sociétés françaises implantées en Chine ne privilégient pas l'usage du français au sein même de leur société. Et surdéterminées par les lois de l'économie de marché, elles préfèrent embaucher des interprètes anglophones, qui sont, à leurs yeux, plus efficaces et à moindre coût. Nous voilà donc actuellement confrontés à un autre élément non moins important, qui a en effet obligé nos établissements et nos enseignants chinois de français à réfléchir ensemble à la manière dont on pouvait et devait survivre, et surtout les a amenés à s'interroger sur les moyens de défendre un enseignement de français de qualité. Cette réalité nous rend prêts à la réforme de l'E/A du FLE en pariant sur une ouverture méthodologique.

Pour conclure de façon très partielle, pour ne pas dire partielle, je suis amené à constater que les politiques et stratégies linguistiques d'un pays politiquement centralisé et économiquement démocratisé comme la Chine se trouvent actuellement confrontées à une double contrainte quelque peu paradoxale : d'une part, aux intérêts politiques et culturels particuliers d'un pays qui reste toujours très vigilant face à l'occidentalisation, malgré son ouverture, et d'autre part aux lois générales du marché de plus en plus généralisées dans tous les domaines. En d'autres termes, les politiques et stratégies linguistiques chinoises subissent, sans doute plus qu'ailleurs l'influence directe des contraintes politique, économique, culturelle et sociale du pays.

Références bibliographiques

- Ministère chinois de l'Éducation, (1999) « *Le développement de l'E/A des langues étrangères dans les établissements chinois d'enseignement supérieur de langue* », Langues étrangères, Journal de l'Université des Langues étrangères de Shanghai, n°5. Nous traduisons.
- Puren Christian, (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- Puren Christian, (1994) *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*.

Paris, CREDIF-Hatier.

- Fu Ke, (2004) *Histoire de l'enseignement de l'anglais en Chine*, Presse de l'Enseignement des Langues étrangères de Shanghai, 3^e édition. *Nous traduisons*.
- Fu Rong, (2001) *Problématiques de l'enseignement/apprentissage du français à orientation fonctionnelle en milieu institutionnel chinois de langue – le cas du FLE juridique*, thèse de doctorat dirigée par Robert Galisson

Notes

1. Selon les documents disponibles à ce jour en chinois, il débuta sous les dynasties des Yuan et des Ming au cours des XIII^e et XIV^e siècles.
2. Ministère chinois de l'Education, « Le développement de l'E/A des langues étrangères dans les établissements chinois d'enseignement supérieur de langues », *Langues étrangères*, Journal de l'Université des Langues étrangères de Shanghai, n°5, 1999.
3. Idem.
4. Les informations chiffrées de ce paragraphe sont fournies par le Ministère chinois de l'Education.
5. Contrairement à la licence française, en Chine elle s'obtient généralement au bout de 4 années d'études universitaires.
6. C'est-à-dire 3 années d'études universitaires à une différence fondamentale près que ce diplôme chinois ne donne automatiquement pas accès, comme en France, au deuxième cycle d'études universitaires.
7. Publié en chinois chez Presse Universitaire de l'Université des Langues étrangères de Beijing, Beijing, 1990. *Nous traduisons*.
8. Publié en chinois chez Presse Universitaires de l'Université des Langues étrangères de Beijing, Beijing, 1990. *Nous traduisons*.
9. Statistiques obtenues auprès du Bureau de Scolarisation de l'Université enquêtée.
10. Statistiques obtenues auprès du Bureau de Scolarisation de l'Institut en question.
11. *Foreign Language Teaching and Research*, N°1, Beijing, 1999. *Nous traduisons*.
12. Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1988, p.392.
13. Publié en chinois dans le *Zhongguo Jiaoyu Bao* (Journal de l'Education en Chine) du 23 juin 1999. *Nous traduisons*.
14. Odile Challe, Denis Lehmann, « Le français fonctionnel entre l'alternative politique et le renouvellement méthodologique » in *Publics spécifiques et communication spécialisée*, coordonné par Jean-Claude Beacco et Denis Lehmann, coll. F, Hachette, 1990, p.74.
15. Lire sur ce sujet Wang Yue : *Problèmes des boursiers chinois dans la communication orale en France*, mémoire de DEA, 1996-1997, (dir. par Robert Galisson), pp.7-12.
16. www.ambafrance-cn.org
17. Renseignements donnés par l'Association chinoise des Professeurs de Français en mai 2002.
18. Renseignements donnés par l'Association chinoise des Professeurs de Français en mai 2002.
19. C'est-à-dire des étudiants de 1^{ère} année jusqu'aux ceux en doctorat.
20. Les enseignants et les étudiants de cette catégorie sont respectivement au nombre de 380 et de 12 699, sans compter 55 enseignants natifs répartis dans toute la Chine. Renseignements fournis en 2001 par l'Ambassade de France en Chine.
21. Par exemple, l'Édition de l'Enseignement/Recherche des Langues étrangères (Foreign Language Teaching and Research Press) de l'Université des Langues étrangères de Beijing est la plus importante maison d'édition universitaire spécialisée en Chine.
22. Deux précisions : d'abord, le fait de présenter tel manuel avant l'autre ne signifie en aucun cas ma préférence personnelle ; ensuite, par commodité, les manuels sont énumérés selon leur dernière édition.
23. A ce sujet, nos lecteurs sont invités à lire le texte de Pu Zhihong dans ce même numéro de Synergies Chine.
24. Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Cle International, Paris, 1988, p.52.
25. Idem. p.32-33.

26. Ibid.
27. Je fais surtout allusion à l'époque d'avant 1995.
28. Collection « essais », Paris, Didier-CREDIF, 1985, 183p.
29. Christian Puren, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. CREDIF-Hatier, Paris, 1994, p.32.
30. Idem. p.34
31. *Revue Française de Pédagogie*, n°108, juillet-août-septembre 1994, p.25-37. A lire notamment page 31.
32. Christian Puren, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. CREDIF-Hatier, Paris, 1994, p.35.
33. Robert Galisson, « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France », *Revue Française de Pédagogie*, n°108, juillet-août-septembre 1994, p.26.
34. métaphore empruntée à R. Galisson dans son ouvrage *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris, 1991, p.8.