

Hu Yu
Institut des langues étrangères n°2 de Beijing



Cet article trace les lignes de force qui guident le travail d'adaptation de manuels de FLE d'auteurs français. Il s'agit de promouvoir deux principes méthodologiques absents dans les manuels chinois - la centration sur l'apprenant autonome et le communicatif, tout en tenant compte des spécificités de la situation pédagogique locale - éloignements linguistique et culturel, déconnexion de la réalité chinoise/mondiale des étudiants et exigences posées par la formation en langue française en tant que spécialité universitaire.

Mots-clés : *manuel adaptation didactique*

This article presents the framework of adaptation of French foreign language teaching textbooks. The main purpose of the adaptation is to take into account the characteristics of the local learning situation - linguistic and cultural distance, students' low concern about the country and the world and high academic standards of French language as major at university, while promoting two methodological principles missing in textbooks designed by Chinese authors - learner's autonomy and communication competence.

Key words: *textbook adaptation foreign language teaching*

本文着重讨论改编法语原版教材时应该秉持的2个基本原则，这就是外语教学的交际性原则和以培养学生自主学习能力的原则。而这恰恰是我国的法语教材所欠缺的。当然，实现法语原版教材本土化，还必须充分考虑中国国情、校情，特别是中国学生的情况。

关键词：教材 改编 教学法

Adopter (importer) un manuel français et l'adapter au contexte chinois pour publication, c'est un projet qui traduit la forte détermination de notre équipe d'enseignants/chercheurs à moderniser l'enseignement/apprentissage du français au niveau universitaire.

Ce qui suit est le synopsis de notre futur travail d'adaptation. Il se compose de deux parties. La première partie met en évidence deux qualités des manuels français que l'on ne trouve pas chez leurs homologues chinois à cause du retard dans la prise au sérieux de la didactique. Cette première partie remplit trois fonctions à la fois. Elle rend compte des raisons de notre préférence pour les manuels français. Elle explicite du même coup les critères de notre choix - car tous les manuels français ne correspondent pas à nos attentes et il n'y a pas de manuel « parfait », et elle sert de garde-fou qui empêcherait de nous égarer dans notre « sinisation ». Nous présenterons dans la seconde partie les grandes lignes de notre adaptation. A l'évidence, cette dernière comprend un volet qui consiste à établir un lien entre le livre français et les spécificités locales sur les plans linguistique, cognitif et pédagogique. Mais il y a surtout le volet créatif que représente l'introduction de la langue/culture chinoise dans les contenus, en vue d'initier un travail de décentration linguistique et culturel. Nous tenons à signaler l'importance que représente pour nous cette partie du travail car c'est là que se trouvent les forces d'un manuel « contextualisé ».

1. Deux principes méthodologiques à promouvoir

L'authenticité de la langue/culture et la diversité des supports didactiques sont les premiers atouts des manuels français. Mais plus que ces aspects matériels dont les causes relèvent de l'évidence, ce sont leurs principes méthodologiques qui nous ont déterminés et que précisément nous oeuvrons à diffuser dans les classes en Chine.

1.1. Respect et implication de l'apprenant

Les méthodes comme *Latitudes* ou *Studio 100* accordent une confiance et une reconnaissance à l'apprenant. Ce dernier est considéré comme sujet autonome capable de construire son propre réseau de savoirs, et au-delà, de gérer son apprentissage. C'est ce respect du sujet-apprenant qui conduit à impliquer l'apprenant en le mettant au centre du processus d'apprentissage. On l'invite, dans *Latitudes* par exemple, à induire lui-même des règles de fonctionnement de la langue par une démarche « observation-conceptualisation-systématisation-fixation » (Tagliante, 2006). C'est aussi ce respect qui explique la sollicitation régulière de la capacité de métacognition et des stratégies d'apprentissage. C'est le cas d'*Alter Ego* avec ses « fiches d'autoévaluation ».

De par notre propre expérience d'apprenant et ensuite d'enseignant, nous savons que la reconnaissance du sujet-apprenant est quasi-absente des classes en Chine, mais aussi que, une fois présente, cette reconnaissance peut produire des effets exponentiels. Car les élèves, habitués à être définis comme des réceptacles de savoirs constitués, se sentent valorisés lorsqu'ils découvrent avec surprise leur propre potentiel. Par ce cercle vertueux, le plaisir ainsi éprouvé stimule leur motivation.

Le respect de l'apprenant signifie aussi le respect du processus d'apprentissage. L'une des difficultés que nous ressentons avec les manuels chinois est que la présentation des savoirs suit une logique de description exhaustive de la langue

sans prendre en compte la transférabilité du savoir transmis. Fréquemment, les élèves sont amenés à étudier un point de grammaire dans toute sa complexité et avec toutes ses exceptions, au lieu de commencer par une approche générale et limitée au besoin immédiat. Il en est de même pour les mots. Etant donné le décalage entre cet apprentissage érudite et leur possibilité de pratique de français limitée en quantité et en niveau, les élèves tirent la conclusion qu'ils sont obligés d'apprendre ces connaissances uniquement pour les examens. Il y a là gâchis de temps et atteinte à la motivation. A contrario, un manuel qui respecte la psychologie de l'apprenant procède autrement. Nous en trouvons une belle illustration dans la « progression en spirale » de *Studio 100*. Les auteurs y introduisent les points de grammaire en fonction de « l'urgence immédiate » (*idem.*). S'ils n'hésitent pas à fournir des outils linguistiques pour le besoin de communication de l'apprenant, ils se retiennent bien de s'enliser dans une présentation exhaustive. Grâce à cet équilibre que Vygotsky appelle la « zone proximale de développement » (Williams & Burden, 2000), ils donnent constamment des défis pour stimuler l'apprenant sans pour autant lui briser sa confiance avec des épreuves trop difficiles et inutiles.

1. 2. Approche communicative et perspective actionnelle¹

Depuis longtemps, bien des enseignants chinois souhaitent donner une place à la communication, place sinon plus importante au moins égale à celle de la grammaire. Les méthodes chinoises existantes ne sauraient hélas permettre de réaliser ce souhait. Des tentatives innovatrices existent de manière sporadique et empirique. Sans une approche cohérente, elles n'arrivent pas à s'affirmer voire déroutent et perturbent l'organisation des cours à dominante traditionnelle².

Dans *Studio 100* et *Rond-point*, les mini-tâches se substituent au « document déclencheur » dans le but de mobiliser systématiquement « les capacités langagières et cognitives de l'apprenant » (Thibonnet & Galian, 2004). Selon notre expérience, cette démarche par tâches se révèle très efficace pour améliorer les résultats d'apprentissage et pour stimuler l'apprenant, car ce dernier est plus ou moins las du schéma classique où le « travail passif » (*ibid.*) suit le « document déclencheur ». Nous trouvons également dans *Latitudes* la présence de l'approche actionnelle qui vise avant tout à développer les compétences socioculturelles et communicatives par l'homologie fin-moyen. Ces manuels communicatifs de récentes générations ont bien intégré l'idée que la grammaire n'est pas du tout antithétique au communicatif. Ils se gardent bien de tomber dans une attitude radicale allant jusqu'à dénigrer la morphosyntaxe. Ils essaient d'« équilibrer les activités communicatives et les systématisations de points linguistiques » (Tagliante, 2004:72). Pour les collègues chinois désireux de changements, ces manuels se présentent comme une alternative constructive.

Par ailleurs, la perspective par tâche ou actionnelle telle qu'elle est définie par le CECR :

« l'approche adoptée se centre sur l'action dans la mesure où elle considère les usagers et les apprenants de langues comme des acteurs sociaux c'est-à-dire comme les membres d'une société qui ont des tâches à accomplir (pas seulement langagières)... »

représente un intérêt particulier pour les Chinois. Dans l'enseignement du français en université chinoise, dans la mesure où l'emportent exercices structuraux et traductions décontextualisées, les apprenants ne sont pas toujours incités à réfléchir sur des phénomènes sociaux et culturels. L'enseignement du français en Chine n'a pas pensé à se définir comme une éducation à la vie en société. Aujourd'hui, il nous semble temps de rendre aux étudiants leur statut d'acteur social.

Ainsi, du point de vue pédagogique, l'adoption d'un bon manuel français pourrait « rafraîchir » les classes de français en Chine, car elle aide à rendre l'apprentissage plus motivant, à trouver un rééquilibrage entre communication et savoirs linguistiques, et à responsabiliser l'apprenant dans tous les sens du terme.

2. Les adaptations³ : fondements et pratiques

Cependant, une série de retouches locales sont nécessaires pour optimiser l'effet formatif d'un manuel français. Mais nous devons régler un problème de fond déjà effleuré dans l'introduction : si un consensus semble exister sur le besoin d'adaptation, le flou règne à la question de « à quoi ? » Notre travail consiste à prendre en considération les spécificités liées au contexte d'enseignement/apprentissage de langues en Chine et aux exigences de l'université chinoise. Quitte à vexer une certains nombres d'acteurs, nous ne préconisons pas l'insécurité méthodologique ni n'adhérons au besoin psychologique de s'accrocher à des pratiques non étayées par la recherche. Sinon, nous nous mettrions dans l'embarras suscité par la contradiction.

Le contexte chinois en question, auquel nous effectuerons l'adaptation, porte trois caractéristiques : éloignements linguistique et culturel, mode de vie des étudiants en tour d'ivoire et donc déconnecté de la réalité de la Chine et du monde, exigences posées par la formation en langue française en tant que spécialité universitaire. Les ajouts et remaniements que nous souhaitons apporter s'organisent autour de deux logiques.

2. 1. Il s'agit d'abord d'effectuer un travail de sensibilisation à la différence entre les langues/cultures française et chinoise.

2. 1.1. Traduction-sensibilisation

L'homogénéité des apprenants en langue maternelle permet d'organiser des activités de type « traduction-déverbalisation » visant à prendre conscience des différences entre les systèmes de langue et à commencer un travail d'objectivation par rapport à la langue chinoise. Ces activités seront salutaires pour deux raisons. D'abord, elles feront perdre la mauvaise habitude des apprenants chinois qui sont nombreux à emprunter la voie de la traduction « mot-à-mot » pour s'exprimer. Ensuite les départements de français ont pour mission de former des spécialistes en cette langue, qui sont dotés d'une compétence « professionnelle » ou « métalinguistique » et qui comprennent le fonctionnement des différents systèmes de langue. On aura compris, ce type de « traduction-déverbalisation » n'a rien à voir avec les exercices hors

contexte de « thème » ou « version » qui se focalisent sur la maîtrise des mots et expressions importants d'une leçon.

Ainsi, dans certaines tâches de communication, nous proposerons aux apprenants de réfléchir à la réalisation des mêmes actes de paroles en chinois. Par exemple, face aux éternelles difficultés du passé composé et de l'imparfait, les apprenants pourraient, grâce à la traduction, établir un lien entre les « marques de temps » dans la langue chinoise et la question des temps en français, ce qui faciliterait l'apprentissage.

Grâce à cette sensibilisation, les étudiants pourront se libérer du « mot-à-mot » pour se concentrer sur le « sens ».

2.1.2. Contextualiser l'interculturel

Il nous semble opportun d'ajouter des activités de production ancrées dans le contexte chinois et dans l'actualité mondiale. D'abord ce serait un moyen de « corser » et de contextualiser le « penser interculturel » déjà très présent dans les ouvrages français. Et c'est un passage obligé pour former définitivement les apprenants à la diversité. Ensuite, dans un souci d'effet plus immédiat, lorsqu'un thème est lié à son environnement de vie familial ou à l'actualité, l'apprenant trouve du sens personnel dans l'exercice et il est plus confiant et motivé. Ce sera notre manière de « contextualiser la contextualisation ». Par ailleurs, le désir de mieux réussir ces activités l'incitera à sortir du campus - l'espace de vie de l'étudiant chinois plus ou moins coupé de la réalité - pour s'intéresser à la société et au monde. Sans qu'il s'en rende compte, il agira en acteur social concerné par ce qui se passe dans la société chinoise et dans le monde. C'est ainsi que l'enseignement d'une langue pourra remplir sa noble mission d'éducation sociale.

La mise en pratique de cette contextualisation peut être variée. Il est évident que, nous pourrions prolonger les pages culturelles par une invitation à des comparaisons et analyses. Exemple simple : lorsqu'il est question d'« activités culturelles des Français », les apprenants réfléchissent sur la culture chinoise dans ce même domaine et ils cherchent ensuite en groupe des explications culturelles et historiques. Sur le même sujet, il est aussi possible d'ouvrir une discussion (en chinois si besoin est) sur la diversité et les évolutions des codes socioculturels selon différentes populations et périodes de la Chine. Cette deuxième possibilité aura pour vertu de sensibiliser à la complexité interne et au processus dynamique d'« une » culture d'appartenance.

La contextualisation doit également imprégner les exercices de communication ou de grammaire. A notre regret, les exercices dans les versions originales sont très souvent contextualisés vis-à-vis d'un public français ou européen. Nous envisageons d'ajouter des situations proches de la vie quotidienne des apprenants chinois. L'expérience pédagogique montre que ceux-ci deviennent loquaces dès qu'ils trouvent que le sujet les concerne directement, ce qui est le cas de la vie étudiante. C'est la raison pour laquelle le contexte universitaire apparaîtra de manière récurrente dans les exercices.

2.2. Articulation entre le CECR et les besoins/exigences de la formation universitaire en Chine

2.2.1 Liste de vocabulaire en fin d'unité

Une liste de vocabulaire s'impose par nécessité et dépendance. D'abord, nous avons constaté en classe que, lorsque l'on étudie dans le bain linguistique que constitue une méthode française, les apprenants se perdent très souvent dans le dictionnaire pour trouver le sens de chaque mot inconnu. Pour remédier à cette situation, une liste basique de vocabulaire est bénéfique à l'apprenant pour mieux lui baliser le chemin. Ensuite, l'expérience antérieure d'apprentissage chez l'apprenant et celle d'enseignement chez l'enseignant font qu'il est difficile d'éradiquer dans un court terme la « dépendance à la liste de vocabulaire » en classe de langue. Dans le même temps, nous tâchons d'articuler les définitions des niveaux A1 A2 B1 B2 et la particularité d'une formation universitaire qui exige une certaine étendue lexicale des futurs « spécialistes » en langue.

2. 2. 2. Place à l'écrit : dictée et composition

Dans l'enseignement du français en tant que spécialité universitaire, enseignants et apprenants ont certes un souci d'équilibre permanent entre les compétences orales et écrites, avec toutefois une habitude de privilégier l'écrit. Du fait de l'éloignement linguistique, cet attachement à l'écrit n'est pas sans raison d'être. Pour mieux répondre à cette particularité, il serait préférable de proposer régulièrement deux activités supplémentaires : la dictée et la composition. Une courte dictée en relation avec le thème ou les points grammaticaux sera proposée en fin de chaque unité dans le guide pédagogique. Il sera également exigé des apprenants de créer un texte lié au contenu de l'unité, en plus de la tâche finale, et pourquoi pas en réemployant le lexique thématique.

2.2.3. Déboulement des premières unités et entraînement intensif en phonétique

Se pose encore la question de la progression lors de la phase de l'entrée en matière. Toujours à cause de l'éloignement linguistique entre le français et le chinois, l'organisation des premières leçons dans les manuels français paraît toujours trop dense en contenu et trop rapide en rythme pour nos étudiants vrais débutants. Il serait sage de prévoir une période d'entrée en douceur, ce qui signifierait de débouler le contenu des premières leçons. Le contenu du début serait-il en conséquence trop allégé ? La réponse est négative si l'on compense cette « légèreté » par un travail primordial pour ce public : un apprentissage intensif de la phonétique et des règles d'orthographe.

2.2.4. Guide pédagogique modifié/réécrit et cahier d'exercices étoffé

En écho aux adaptations faites au livre de l'élève, le guide de l'enseignant sera pareillement retouché avec une accentuation de la dimension pédagogique. Ce travail se propose d'une part, d'accompagner nos collègues en didactique du FLE et surtout de les familiariser avec l'approche actionnelle ; et d'autre part, d'explicitier l'intention des ajouts et des remaniements.

Conscient du besoin des apprenants de consolider et de vérifier leurs acquis, nous enrichirons le cahier d'exercices avec des activités sur la grammaire, le lexique et bien évidemment la communication. Et nous garderons bien à l'esprit que ces activités doivent être cohérentes avec l'approche communicative et actionnelle.

Conclusion

Avant d'arriver à la possibilité d'élaborer *ex nihilo* un manuel de français⁴, nous considérons la sinisation d'un manuel français comme une solution temporaire. Nous souhaitons que, grâce à une nouvelle génération de manuels dans lesquelles on trouve une Méthodologie humaniste (Williams & Burden, 2000) en filigrane, les classes de français deviennent un lieu de plaisir où professeurs et élèves participent activement à construire le savoir. Nous souhaitons que dans ce lieu heureux, nos élèves apprennent à communiquer, à apprendre et à devenir des citoyens responsables et compétents.

Mais il est crucial de signaler ici qu'un bon usage d'un tel manuel n'est possible que s'il y a ruptures dans les convictions didactiques de l'enseignant. La première rupture s'opère dans la définition de la finalité de l'apprentissage. Dans l'approche communicative et la perspective actionnelle, la communication se substitue à la langue pour devenir le centre de l'attention. Ce n'est qu'avec cette rupture que l'enseignant, enfin détaché du schéma traditionnel de « texte-vocabulaire-grammaire-exercices », pourra exploiter avec conviction la grande diversité de supports authentiques, émanciper sa propre créativité et se concentrer sur le sens.

La deuxième rupture concerne la conception des rôles de l'enseignant et de l'apprenant ainsi que la relation pédagogique. Dans cette nouvelle démarche, les apprenants sont parfaitement au courant de la progression et du sens de chaque activité. Ce sont eux qui doivent découvrir et conceptualiser les fonctionnements de la langue et réfléchir à leurs stratégies d'apprentissage. À côté de ces apprenants autonomes, l'enseignant devient accompagnateur et animateur. Son rôle n'est plus celui qui transmet, il organise, explicite, contrôle, rectifie et évalue. Dans cette relation démocratique, il reconnaît que lui-même est en permanent apprentissage. Ainsi, il est libéré de l'angoisse de « tout savoir » et montre un exemple de celui qui apprend tout au long de la vie. Cette rupture est à nos yeux la plus difficile à se produire car cela revient à mettre en cause le rapport très hiérarchisé entre professeur et élève tel que l'a conçu le confucianisme, soubassement de l'éducation chinoise. Se pose alors inévitablement la question de la formation.

Ouvrir le dossier des manuels n'est pas un acte anodin dans notre contexte local. Nous nous exposons au risque de devenir la cible de critiques, comme c'est le cas d'auteurs de manuels chinois voire plus. Or, certes, les critiques ne font pas bon ménage avec notre ego, mais elles seront la manifestation d'intérêt suscité par un livre qui rompt avec l'inertie. Elles seront signe que la didactique trouve un début de légitimité dans notre pays. S'il y a débats scientifiques qui s'ensuivent, nous ne pourrions que les applaudir et les accueillir

à bras ouverts. Comme pour tout autre domaine disciplinaire, c'est dans les débats que l'enseignement/apprentissage du français réalisera des avancées significatives.

Notes

¹ Il existerait en Chine une critique envers l'approche communicative qui serait « montrée comme inefficace parce que inadaptée au contexte chinois ». Nous doutons que cet « échec » ne résulte de malentendus dans les fondements théoriques et la mise en pratique de cette méthodologie. Raison pour laquelle nous n'entrons pas dans cette polémique dans ce texte. Voir 鄢小凤, 2000。

² Ces propos sont fondés sur une récente enquête par observation/entretien réalisée en 2009 auprès de 9 enseignants chinois à Beijing. La rédaction du rapport d'enquête est en cours.

³ Il est évident que nous allons traduire certains endroits des unités en chinois, questions techniques qui ne seront pas exposées dans ce texte.

⁴ Nous voyons là la possibilité de collaboration entre acteurs français et chinois pour articuler les exigences comme authenticité langue/culture et les spécificités chinoises.

Bibliographie

Bérard, E., 1991, *L'approche communicative: Théorie et pratiques*, Paris, CLE International.

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

Thibonnet, S. et Galian, Ch., Compte rendu de *STUDIO 100, niveau 1, STUDIO 100, niveau 2 et STUDIO +*, *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2004, Vol. 1, No. 1, pp. 89-94, Centre for Language Studies, National University of Singapore.

Williams, M., Burden, R. L., 2000, 《语言教师心理学初探》(剑桥英语教师丛书)(Psychology for Language Teachers), 外语教学与研究出版社.

鄢小凤, 2000, 论影响交际教学法推行的文化因素, 《国外外语教学》2000年 第01期, pp.11-14.