

Face à face pédagogique et recherche en contexte chinois : deux activités à ne plus dissocier ? Eléments d'une expérience Wuhanaise

Myriam Dwojakowski
Institut d'économie et de management
Université de Wuhan, Chine



Synergies Chine n° 6 - 2011 pp. 71-82

L'histoire de l'enseignement du français en Chine est marquée par l'importation par l'Occident de l'approche communicative. Dans un processus naturel, l'arrivée d'une nouvelle méthodologie est liée à une rupture et constitue une réponse à une demande sociale. Or, il n'en a rien été en Chine et nous ne sommes pas persuadée que l'introduction de l'approche communicative se soit produite à un moment opportun, en témoigne le nombre de départements de français actuels qui utilisent des matériaux pédagogiques tels que Reflets en mettant en œuvre une méthodologie traditionnelle. Dans leur cursus de formation initiale, les professeurs de français n'ont pas de cours de didactique. Serait-il alors souhaitable d'introduire la recherche-action dans le cadre de leur formation professionnelle au risque de reproduire des erreurs passées ? Nous rendons compte dans cet exposé des grandes lignes d'un travail réalisé à Wuhan avec des professeurs enseignant dans le supérieur et avec qui nous avons expérimenté les principes de la recherche-action.

Mots-clés : interactions en classe de FLE, acteur social, praticien novice/praticien expert, planification, scénarisation.

从西方引进的交际法在中国法语教学史上描下了一笔。正常环境下，一种新方法的引入与断裂相连并符合了社会的需要。而在中国情况就不一样，我们不认为交际法的引入中国遇上了好时机。当今一些法语系用传统的教学模式来使用诸如Reflets的教材就是一个例证。在法语老师以前没有接受过教学法课程培训的情况下，是否有必要将行动-研究引进他们的业务培训中呢？会不会导致重复过去的错误呢？本论文将简单介绍一个在武汉的案例。案例中我们和高校的老师遵循行动-研究的原则进行了一些尝试。

关键词： 课堂互动，社会角色，新教师/资深教师，规划，情景化。

Introduction of new methodology is usually connected with deep changes; it is an answer to specific social needs. Western countries imported communicative principles at a moment that was not proper yet in China. The consequence is teachers in French departments, despite using course books like Reflets, resort to traditional methods. Prospective teachers do not attend courses in didactics. Is it suitable to introduce principles of research-action as a continuous training? Will it lead to a new series of errors? This paper will report about a case of research-action experimented in Wuhan, China.

Key words: in-class interactions, social actor, beginner practitioner / experienced practitioner, sequence planning.

Introduction

Les journées de Canton des 29, 30 et 31 novembre 2009 étaient intitulées: « Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui ». Isolément, « action » et « recherche » réfèrent à deux entités que tout oppose de prime abord: le praticien et le chercheur. Tandis que le premier est immergé dans la complexité des situations d'enseignement / apprentissage de la langue et de la culture françaises et doit « agir dans l'urgence » dans le but de transformer des savoirs, le second développe une pensée pour mieux comprendre le réel ou bien, pour reprendre les propos ironiques de Philippe Perrenoud dans un article de 1988 «Noosphère, noosphère, est-ce que j'ai une gueule de noosphère...», pour « plane(r), divague(r), disserte(r) loin du réel plutôt que de résoudre de vrais problèmes ». Tandis que le chercheur « invente à grands coups de « n'y a qu'à « des pédagogies de rêve », le praticien assume l'irréalisme de la noosphère et doit mettre en œuvre, après une brève formation (ou entraînement) à l'utilisation d'un nouveau manuel universaliste des méthodologies dont il sait, selon les époques, que les apprenants ne tireront pas de bénéfices majeurs.

Mais aujourd'hui, en Occident, cette dichotomie n'est plus aussi saillante et si l'on entre les termes «praticien ET chercheur» dans un moteur de recherche, les résultats sont éloquentes: articles et ouvrages sont nombreux à défendre l'idée et la nécessité d'associer recherche et action. A ce titre, des universités redéfinissent leurs panels de formations initiales : celles-ci comprennent des stages conjugués à des cours sur l'analyse de pratiques et sur la méthodologie de la recherche pour favoriser la construction de savoirs professionnels nécessaires à l'action.

Que se passe-t-il en contexte chinois ? Pourrait-on inviter les enseignants de français à expérimenter et s'approprier la méthode de la recherche-action pour améliorer leurs pratiques? Nous le pensons sous réserve que certaines conditions soient réunies.

1. Le contexte, la question qui y est inlassablement répercutée, nos intentions à Wuhan

Nous travaillons au CCCL de Wuhan et sommes en contact permanent avec les professeurs de français de la zone consulaire de Wuhan qui couvre les trois provinces du Hubei, Hunan et Jiangxi pour animer des ateliers de formation en didactique. Très étrangement, alors même qu'une situation d'enseignement / apprentissage donnée -dans laquelle interagissent des éléments aussi éloignés et aussi peu figés que des sujets apprenants, un agent enseignant, un objet d'enseignement, un milieu- se distingue en un nombre incalculable de points d'une autre situation d'enseignement / apprentissage, les deux se feront à un moment ou à un autre du processus, le résonateur de la question suivante -empreinte tantôt d'agacement, tantôt de renoncement...: « Pourquoi mes étudiants ne parlent pas pendant le cours ? ».

Très vite, cette forme interrogative, extraordinairement et du coup paradoxalement stable dans l'ensemble complexe que constitue le champ didactique, s'est changée en une invitation à entreprendre une modeste recherche action. Il nous fallait toutefois un point d'entrée qui s'est profilé le jour où un département de français a sollicité notre intervention: un changement de manuel de cours était prévu pour la rentrée universitaire devant avoir lieu six mois plus tard, un encadrement méthodologique était souhaité.

Dès à présent, deux points doivent être soulignés:

- au démarrage de cette entreprise, le principe de la recherche-action ne nous était pas familier, c'est au travers de cette expérience wuhanaise que nous avons nous-même parcouru un «voyage initiatique»
- ce que nous décrivons dans les premières lignes de l'exposé est un ramassé d'échanges, de réflexions, de décisions prises en commun avec des personnes dont les identités ont varié sur une durée de plus d'une année. Puis se greffent les parties: formulation de l'hypothèse, expérimentation sur le terrain et évaluation de sa pertinence qui sont le produit du travail d'un semestre réalisé en collaboration avec une équipe stable composée des professeurs du département de français auquel nous venons de faire référence.

Si nous consolidons les bilans des différentes étapes de l'expérience, c'est pour les besoins du format de cet article mais, d'ores et déjà, notre point de vue est que la réflexion plurielle et le retour sur les pratiques peuvent être mis en œuvre en contexte chinois.

2. Présentation du cadre disciplinaire où s'ancre notre propos

« ... Un enseignant de langue ne peut se limiter à un rôle de descripteur de l'objet à enseigner, il est aussi et surtout quelqu'un qui doit générer la parole orale et écrite. »
L. Dabène , F. Cicurel, MC Lauga-Hamid, C. Foerster, «Variations et rituels en classe de langue», Hatier 1990. Malheureusement, si les départements de français des universités chinoises comprennent inmanquablement une section de littérature, une section de civilisation, parfois une section de linguistique-traduction ils sont plus rarement dotés d'une section de didactique. Il en découle que la description de et les discours sur la langue à enseigner sont privilégiés lors de la formation initiale des enseignants. En d'autres termes, il est attendu d'eux qu'à l'issue de leur cursus universitaire, ils appliquent, dans le contexte d'enseignement / apprentissage où ils interviennent, les concepts exclusivement linguistiques qui leur ont été présentés.

En France, le temps est révolu où la linguistique appliquée, incarnant la discipline de référence des spécialistes de l'enseignement / apprentissage du français, imposait ses concepts, ses théories. Des chercheurs tels que R. Galisson et Ch. Puren ont œuvré pour s'émanciper de son joug et pour favoriser l'émergence de la didactique des langues et cultures, péniblement mais finalement légitimement assimilée à une discipline autonome «de description, d'analyse et d'intervention concernant le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage». La didactique des langues-cultures :

- puise ses situations-problèmes qui deviennent ses objets de recherche, sur le terrain,
- relie les problèmes identifiés à d'autres, de nature proche,
- donne à ces énigmes singulières une dimension abstraite (problématisation),
- fait émerger un panel de réponses possibles et non une solution «unique, simple, permanente et universelle» du fait de la complexité des problèmes initiaux rencontrés,
- donne lieu à une théorisation en interne.

En résumé, dans la mesure où la DLC est une discipline particulièrement réceptive aux difficultés, mais surtout aux réflexions des enseignants œuvrant sur le terrain et se préoccupant de former des acteurs sociaux dotés de compétences à communiquer et à agir en français avec d'autres acteurs sociaux, elle peut constituer le siège idéal pour l'accueil et la mise en œuvre de la méthode de la recherche-action.

3. Présentation de la recherche-action et de ses fonctions

L'expression "recherche-action" a été trouvée pour faire référence au travail mené par Kurt Lewin pendant la guerre de 40-45. Ce chercheur en psychologie sociale avait été sollicité par les pouvoirs publics américains pour trouver des moyens de modifier les habitudes alimentaires de la population en une période de l'histoire fortement marquée par la pénurie de certaines denrées. La démarche était empreinte d'un caractère totalement inhabituel : un chercheur en sciences humaines n'était pas invité à élaborer des questionnaires d'enquêtes -quantitatives et/ou qualitatives- et à collecter des réponses en vue de la rédaction d'un compte-rendu faisant état de nouvelles théories à appliquer sur le terrain. Ce chercheur se faisait lui-même l'acteur d'un changement : en contact permanent et étroit avec les sujets de son étude, il élaborait des théories qu'il mettait immédiatement en pratique pour être à même de remédier dans l'instant à des défaillances grâce aux contributions et à l'adhésion des personnes qu'il accompagnait dans le processus d'amélioration souhaitée.

Il ressort de ces travaux que 3 fonctions peuvent être attribuées à la recherche-action :

- la recherche
- l'action
- la formation entendue comme « production d'un savoir qui se développe dans et par l'action réalisée » (Grell et Wery).

Il est en outre important d'insister sur le caractère infini du processus de transformation que génère la recherche-action, en effet, si le sujet modifie sa pratique en réalisant une action d'un nouveau type, l'impact sur la réalité immédiate est notable, les changements opérés alimentent de nouvelles réflexions qui conduisent à la programmation d'une action différente de la précédente. P. Cardinal et A. Morin, dans «*La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale?*» formulent cette idée de façon plus élégante : «La recherche-action [...] vise [...] le changement, soit la transformation de l'action qui induit un changement autant d'une réalité concrète que d'une pensée régénérée grâce à une praxis. Le discours ainsi transformé devient alors agent de transformation de l'action qui, plus réfléchi, transforme à son tour le discours. [...] La recherche-action a pour finalité le changement dans la pensée, dans l'action et dans l'efficacité de l'action ». Ces caractéristiques sont bel et bien en adéquation avec les missions du professeur de langue.

4. Trois atouts majeurs pour inviter les professeurs chinois à la recherche-action

Pour donner aux professionnels chinois de l'enseignement / apprentissage du français des raisons d'adopter la méthode de la recherche-action en DLC, nous nous proposons d'amorcer le recensement des avantages à tirer les plus saillants. Nous en retenons 3 principaux :

- *la recherche-action comme mode de formation et comme vecteur de professionnalisation
- *la recherche-action comme tremplin pour satisfaire le besoin d'estime de soi
- *la recherche-action comme levier pour décupler le plaisir d'enseigner

La recherche-action comme mode de formation et comme vecteur de professionnalisation

Même en planifiant le déroulement de ses cours avec la rigueur et la précision d'une programmation tylerienne¹, le praticien procédurier, amateur de recettes et de modes d'emploi n'est pas en mesure de faire interpréter à la lettre et de façon linéaire le canevas

des interactions qu'il entend provoquer car la classe, siège de la complexité, est le lieu même des échanges improvisés et des questions inattendues voire dérangeantes à gérer dans l'instant. Cet enseignant, en quête de sécurité, n'est pas en manque d'intuitions pour autant et il est prêt à s'émanciper de certaines certitudes et à reconstruire la réalité si un accompagnement lui est proposé. Justement, grâce aux effets de la concertation et de la récursivité, la recherche-action permet la transformation des représentations et se révèle formatrice.

La recherche-action comme tremplin pour satisfaire le besoin d'estime de soi

En Chine, les relations au sein des départements de français sont fortement cloisonnées : d'un côté sont réunis les enseignants de français LV1, titulaires d'une maîtrise et de plus en plus souvent d'un doctorat, de l'autre sont regroupés les enseignants de français LV2, titulaires d'une licence à qui, paradoxalement, sont confiées les classes les moins facilement « gérables » (effectifs lourds : de 40 à 80 apprenants ; public captif ayant choisi d'apprendre le français en option à défaut d'une autre possibilité de cours sur un créneau horaire donné ; programmes denses...).

Incontestablement, les conditions sont réunies pour que les enseignants de LV2 doutent de leur potentiel et de leur valeur : n'étant quasiment jamais sollicités dans les phases d'organisation des programmes, ils finissent par se convaincre qu'ils ne sont pas dans des positions légitimes pour théoriser. Il convient alors d'utiliser cette faille du dispositif et de la changer en ressource. S'il est généralement attendu des professeurs de français LV2 qu'ils ne se distinguent pas, qu'ils travaillent en reproduisant à l'identique les faits et gestes de leurs collègues LV1 pour assurer la cohésion du département, il est intéressant de s'appuyer, justement, sur le retour au même qui « enferme dans un modèle où on est ensemble parce qu'on est identique (et parce qu'il faut être identique) » (Bouhouia T, «*Témoignage d'un éducateur de rue en thèse, un parcours d'expérience par la recherche-action*» CEDREA Les Cahiers des Dynamiques sociales et de la Recherche-Action 2009). On peut imaginer d'impulser chez les enseignants de français LV2 une dynamique où ils sont ensemble, car porteurs de différence au sein du département, grâce aux méthodologies qu'offre la recherche-action et que les professeurs peuvent mettre en œuvre par et pour eux-mêmes dans le but d'enrichir leurs pratiques professionnelles. Petit à petit, ils reprennent confiance en eux et la distance entre les deux catégories de professeurs -LV1 et LV2- est comblée lors des réunions de travail en grand groupe.

La recherche-action comme levier pour décupler le plaisir d'enseigner

Dans les universités chinoises, les équipes pédagogiques ont peu de marge de manoeuvre quant au choix des manuels. Ceux conçus par des équipes chinoises à partir d'extraits ponctionnés ici et là manquent de cohérence interne. Or si l'on persiste à travailler dans un environnement où les programmes, les méthodologies, les modes d'évaluation... sont décidés et conçus par d'autres que par les praticiens eux-mêmes, on renforce la conception de l'enseignement comme « livraison de services » (Vonk, 1992), et dans ce cas, la compétence professionnelle des enseignants est irrémédiablement édulcorée puisqu'ils n'ont qu'à « suivre le mode d'emploi des programmes et des didactiques, en procédant à des ajustements de détail en fonction des conditions locales » (Perrenoud Ph, «*Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique?*» 1994). Le risque est que sur le long terme, les enseignants

sombrent dans l'ennui alors que tout un chacun aspire à satisfaire les besoins supérieurs de la pyramide de Maslow, à savoir, le besoin d'estime de soi et le besoin de s'accomplir. Cet écueil peut être évité grâce à un mouvement synchrone conjuguant la confrontation à des événements se déroulant dans les salles de classe et la réflexion en groupe. La recherche-action, en invitant à questionner et analyser les situations d'enseignement/apprentissage, conduit à une modification des représentations du monde du travail : l'enseignement n'est plus rébarbatif. «La recherche-action suppose entente, participation des acteurs en vue de produire une transformation, un changement à la fois dans les stratégies d'action et dans le discours qui réfléchit sur les actions» (Cardinal et Morin «*La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale?*»). Nous retrouvons dans ces propos les caractéristiques de la DLC qui est une discipline d'intervention et dont la finalité est d'aider les professeurs, qui sont sur le terrain, à questionner leurs pratiques et leur environnement pour mieux comprendre le processus d'enseignement / apprentissage en vue de le perfectionner. C'est en construisant des concepts, en les mettant en relation les uns avec les autres, que des facettes complètes du processus dont on ne soupçonnait ni l'existence ni le poids commencent à poindre et à faire sens. Les professeurs procédant alors à des analyses, à des interprétations, évoluent progressivement vers l'objectif d'amélioration qui est le leur.

L'intérêt d'associer étroitement DLC et recherche-action étant souligné, il s'agit dès lors d'explicitier le déroulement de la démarche suivie.

5. Une portion de chemin parcourue « au pluriel »

Nous présentons les 4 étapes du travail effectué dans l'environnement qui était le nôtre en étant consciente que les choix opérés auraient été tout autre si un groupe parallèle avait traité de la même thématique : profiter d'un changement de manuel pour inciter à réfléchir sur ses pratiques en vue de les améliorer et accroître la quantité et la qualité des interactions en classe.

- 1: constitution de l'équipe de praticiens-chercheurs
- 2: compréhension du problème et du contexte, recherche documentaire et conceptuelle
- 3: élaboration d'une hypothèse tenant compte des matériaux rassemblés et analysés
- 4: phase de vérification

Etape 1 - Constitution de l'équipe de praticiens-chercheurs

Après plus d'une année d'échanges avec des enseignants travaillant dans différents établissements, l'opportunité de travailler avec une équipe modée (un département au complet + la responsable) s'est finalement présentée. Un mode de fonctionnement à la fois rigoureux et plaisant a été adopté dans la mesure où, contrairement à ce qui prévaut habituellement, les grades ont été occultés. Ainsi, sur une période d'un semestre universitaire, une fois par semaine, les participants ont pu:

- * exposer des faits, émettre des idées, (re)construire et mettre des concepts en relation
- * questionner leur pratique et celle des collègues, revisiter l'ensemble car dans le feu de l'action en classe, on ne réfléchit pas toujours à tout ce que l'on fait
- * réaliser une recherche documentaire et en rendre compte pour faire progresser le travail de l'équipe constituée...

Les mots d'ordre étaient écoute, concertation, humilité, absence de condescendance.

A noter que pour des actions futures, il nous paraît essentiel de conserver cette configuration et de pouvoir compter sur la présence du responsable hiérarchique qui participe du dynamisme du groupe de travail en validant la progression dans la réflexion et dans le changement des pratiques.

Etape 2 - Compréhension du problème et du contexte, recherche documentaire et conceptuelle

L'équipe analyse la situation de départ et approfondit la compréhension qu'elle a du contexte global. L'énoncé de départ fait alors l'objet de reformulations comprenant l'interrogatif « comment » puisque l'idée est de réviser et de faire progresser sa pratique. L'une des formes retenue: «comment favoriser les interactions en classe pour former des apprenants qui soient des acteurs sociaux? » débouche sur un recensement des constructions conceptuelles existantes sur l'interaction en classe, doublé d'un relevé des différentes manières de concevoir l'acteur social. L'équipe présente ensuite son positionnement, ce qui la conduit à expliciter comment elle va envisager « l'interaction en classe » ainsi que « l'acteur social » dans le cadre de la recherche-action.

Finalement, nous entendons « interaction » dans le sens que lui confère G.Pallotti (cité par Ann-Kari Sundberg dans: «*Le poids de la tradition La gestion professorale de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE*») lorsqu'il définit le concept de classe de langue : « une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en œuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus comme tels par les participants ».

Quant à l'acteur social, il est, d'après le Cadre Européen Commun de référence pour les langues établi par le Conseil de l'Europe, « l'usager et apprenant d'une langue ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'actions particulier».

Première collecte de données

La recherche-action ambitionnant de faire changer des pratiques, nous procédons à une immersion dans les salles de classe. Les enseignants avouent qu'ils sont perturbés, car en cours, ils enregistrent l'alternance de tours de parole déséquilibrés où les étudiants sont taciturnes, peu coopératifs, silencieux, ce qui les oblige, pensent-ils, à devoir prendre eux-mêmes -allant parfois jusqu'à monopoliser- la parole pour combler le vide. Un recensement de quelques interactions verbales nous permet d'amorcer la réflexion. Pour ordonner les données, nous suivons le déroulement chronologique des étapes d'une unité didactique: présentation, explication, exercisation, évaluation (reprise de la terminologie de Puren dans «*La formation en questions*»), cependant que les phases antérieures sont mises de côté car elles n'ont pas lieu dans la salle de classe.

Notre but est double :

1 : observer d'une part quelques tours de parole pour savoir si les apprenants ont réellement le loisir de s'exprimer en classe et pour imaginer, intuitivement, des actions correctives.

Nous mentionnons un échange qui s'inscrit dans l'étape de présentation pour illustrer notre propos. En référence à un document audio pour lequel la phase d'amorce a été élaguée et le guidage à l'écoute n'a pas eu lieu:

- *commentaire de l'enseignant*: dans le dialogue, deux personnes parlent, n'est-ce pas ?

- *commentaire des apprenants*: oui?

2 : faire des références d'autre part, à des concepts construits par des personnes non impliquées dans nos salles de classes (par exemple : mémorisation, exercice, amorce, compétence...)

Ces premiers éléments constituent un point de départ intéressant, car ils sont directement liés à l'agir des praticiens. Une révision des formulations des enseignants s'impose d'elle-même ce qui encourage les participants à aller plus avant dans la démarche. Une nouvelle collecte d'informations peut être lancée pour approfondir la connaissance que nous avons des situations d'enseignement / apprentissage en contexte chinois.

Deuxième collecte de données

Dans les classes, force est de constater que les comportements sont grandement dissemblables d'un sujet à un autre, mais aussi d'un jour à un autre, d'un moment de la journée à un autre, d'un cours à un autre.... Est-ce le fait de la taille du groupe classe ? de la disposition des équipements ? des pratiques de l'enseignant ? du support utilisé ? du vécu de chacun ?...

A l'instar de Marion Pescheux, nous retenons que 8 facteurs sont constitutifs d'une situation d'enseignement / apprentissage: un Sujet (apprenant), un Objet (langue-culture), un Agent enseignant, un Groupe (groupe classe), un Milieu institué (école, université), un Milieu instituant (société), un Espace (physique et humain), le facteur Temps (chronologique et climatique).

Les enseignants interrogent les variables une à une et, dans le cadre de la démarche, pour chaque remarque émise (en rapport avec les interactions en classe), un exemple d'action corrective est suggéré.

En croisant ces 8 variables avec le thème qui nous préoccupe (le manque de participation des apprenants à l'oral) les praticiens sont amenés à faire des découvertes sur leur identité de professeur, sur les représentations qu'ils ont des apprenants, de la société, des finalités de l'enseignement des langues. Autrement dit, ils s'interrogent: qu'est-ce qui fait que les enseignants agissent tel qu'ils le font? D'elle-même, l'équipe constate qu'il est largement possible de remédier à quelques situations qui semblaient immuables.

Troisième collecte de données

Une dernière phase de questionnement est entamée. En effet, le paradigme de l'optimisation « où l'on cherche les meilleures réponses dans l'absolu » ne permet pas de gérer la complexité du terrain, d'où une progression en direction du paradigme de l'adéquation où l' « on cherche les réponses les plus pertinentes et adéquates à chaque modification de l'environnement d'enseignement / apprentissage ». . L'auteur de ces propos, Ch. Puren, (dans «*Le Cadre européen commun de Référence et la réflexion méthodologique en Didactique des Langues-Cultures : un chantier à reprendre*»)

configure le champ didactique sous la forme d'un réseau composé de plusieurs éléments (situations, objectifs, théories, matériels, pratiques, évaluation, méthodologie) qui, comme précédemment, génèrent la formulation de nombreuses questions en rapport avec la thématique des interactions, car nous cherchons à savoir ce que nous pouvons modifier pour dynamiser l'attitude des étudiants en production orale.

Incontestablement, le cheminement permet de mettre en lumière quelques lacunes méthodologiques pouvant être comblées par une (des) action(s) de remédiation. C'est à ce stade que l'aventure de la recherche-action avec l'équipe stabilisée démarre véritablement. Les praticiens-chercheurs impliqués dans le projet échafaudent un ensemble d'hypothèses le plus étendu possible pour tenter de venir momentanément à bout de la tracassante question retenue au départ.

Etape 3 - Formulation d'une hypothèse : pour une démocratisation de la prise de parole en classe et une augmentation des interactions : la scénarisation des planifications, une option parmi d'autres, à envisager et à justifier

Pour permettre à un enseignant n'ayant pas suivi de formation initiale en didactique de développer une aptitude de plus en plus affirmée à juger de la pertinence d'un savoir-faire à mobiliser en fonction du contexte dans lequel il est immergé d'une part, et d'assumer le rôle d'animateur orchestrant, dans la plus grande discrétion, les interactions en classe d'autre part, nous avançons l'hypothèse suivante : lorsque le professeur réalise sa planification, il doit imaginer qu'il est à la place des divers apprenants de la classe (prise de rôle) et par là même, envisager une multitude de scénarios différents dans lesquels les paroles potentielles de chacun sont consignées (scénarisation). Selon nous, cette démarche lui permettra de se doter d'un répertoire didactique toujours plus étendu. Rapidement, des routines se créeront, lesquelles génèreront à terme, une modification de l'habitus et une augmentation de la quantité et de la qualité des interactions en classe. En effet, la mise en mots contraint l'enseignant à se préfigurer les interactions de la classe, elle pousse à une réflexion sur la pertinence de l'échantillon des actions envisagées, elle permet un élagage des scénarios peu adéquats et une révision des intentions.

Concrètement, les activités réalisées dans le cadre des rencontres hebdomadaires avec l'équipe de professeurs ont pris la forme d'une mise en scène des scénarisations des leçons du nouveau manuel à adopter, les collègues de l'équipe incarnant les apprenants de la classe tandis que l'enseignante à l'oeuvre orchestrait les interactions. Les pratiques étaient analysées : les animations de "classe" étaient suivies de commentaires et lorsque les scénarisations n'étaient pas validées, l'équipe relançait les interrogations et formulait des propositions de mesures correctives.

Pour élaborer notre hypothèse et pour alimenter nos propos, nous nous sommes fondées sur des travaux relevant des sciences de la cognition au sein desquelles se construisent des théories de la connaissance qui s'intéressent aux stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. C'est ainsi que nous avons emprunté aux chercheurs Vygotski et Bruner qui invalident l'idée qu'un apprentissage puisse être réalisé de manière totalement individuelle, et qui ont établi des modèles de médiation; nous nous sommes penchées sur les conclusions des travaux conduits par D. Schön; nous nous sommes intéressées au principe de la "prise de rôle" qui relève du courant de la cognition située.

Etape 4 - Phase de vérification

Nous avons observé à Wuhan que les scénarisations avaient eu un impact majeur sur au moins trois points :

- les consignes étaient données en termes simples et appelaient à une reformulation de la part des étudiants.
- l'enseignant à l'œuvre était davantage disposé à distribuer la parole de façon élargie en sollicitant la participation des apprenants les moins émancipés
- les représentations que les praticiens s'étaient forgées sur le rôle de l'enseignant en classe ont été revisitées (augmentation du nombre des échanges entre pairs).

Cependant nous savons que les pratiques sont évolutives et que le curseur peut se déplacer en direction du « mieux » tout autant qu'en celles du « plus rapide » et du « plus pratique ». Par manque de temps, nous ne sommes pas retournée au département pour faire de nouvelles observations. Le travail de scénarisation étant particulièrement contraignant et chronophage, nous faisons l'hypothèse qu'il s'est progressivement interrompu. Mais nous supposons que d'autres échanges sur les interactions en classe ont eu lieu entre les professeurs de l'équipe constituée et que de nouveaux dispositifs ont été imaginés et soumis à l'épreuve du terrain. Comme insiste Hervé Drouard dans son article paru en 2006 dans *Esprit Critique* «*Chercheur et praticien ou praticien chercheur?*», le praticien-chercheur élabore « des hypothèses d'action, des préconisations pour améliorer l'intervention ou la modifier profondément. Puis [il doit] la tester et l'évaluer d'une manière rigoureuse. Et le processus de recherche repart de plus belle car la plupart des paramètres sont en perpétuel mouvement: l'environnement, le sujet cherchant et agissant se transforment. Pas de savoirs définitifs puisque toujours situés. Nous naviguons dans l'univers de la complexité, de la récursivité ».

Pour clôturer l'exposé mais pas le débat

L'ouverture des frontières de la Chine se traduit par la multiplication des déplacements et la validation des projets de longs séjours à l'étranger. Progressivement, elle conduit les enseignants chinois à diagnostiquer de nouveaux besoins chez les apprenants qu'ils souhaitent de plus en plus largement changer en acteurs sociaux. Cette nouvelle configuration les a conduits à évaluer les forces et les faiblesses de la méthodologie traditionnelle, à s'intéresser davantage à la finalité de l'enseignement / apprentissage du français. Cependant, des malaises sont prégnants: s'ils décrètent faire leurs principes des sciences cognitivistes selon lesquels dans une relation pédagogique, le sujet doit être placé au centre et participer activement à la construction de nouvelles connaissances, par crainte de sanctions -interruption de la progression professionnelle notamment-, les habitudes perdurent et en classe, les praticiens demeurent omniprésents et omniscients tandis que les apprenants se satisfont de « réceptionner » les contenus qui leur sont transmis.

Inversement, si les praticiens disent adhérer à ce que présente le Programme National pour l'enseignement du français en Chine (à savoir que le français est « compliqué » et que, pour répondre à la question adressée à D. Schön « qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ? », seule la connaissance de règles strictes à appliquer rigoureusement et présentées par l'enseignant conduit à sa maîtrise), ils rêvent en même temps d'être capables d'animer des classes où les interactions pourraient s'enchaîner sans heurts, naturellement.

Comment concilier ces deux logiques ? La recherche-action est une piste à explorer, en tout cas, la thématique des journées de Canton a mobilisé des enseignants chinois qui étaient nombreux à exprimer leur désir de s'extraire de l'immobilisme ambiant. Reste qu'un problème a d'ores et déjà été identifié : il concerne l'accompagnement des équipes de praticiens-chercheurs dans leurs premières expériences. En effet, quel dispositif construire pour satisfaire leurs demandes à venir et qui seront les intervenants ?

Bibliographie

Balas-Chanel, A., 2007. « Favoriser la verbalisation des connaissances implicites des experts ». *Explicitier*, journal de l'association GREX n. 72.

Cardinal, P., Morin, A., 1993. « La modélisation systémique peut-elle se concilier avec la recherche-action intégrale ? ». *Educatechnologies*, volume 1, n. 2.

Clanet, J., 2002. « *Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves* ». In : Note de synthèse : Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.

Cros, F., 2006. « Les conditions d'une professionnalisation par la recherche en formation initiale ». *Esprit critique*, vol.8, n. 1.

Dessus, P., 1995. « La planification de séquences d'enseignement Du novice à l'expert ». *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n. 4, pp. 7-23.

Dessus, P., 2002. « *Les effets de la planification sur les activités de l'enseignant en classe* ». In : Note de synthèse : Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.

Gallisson, R., Puren, C., 1999. *La formation en questions*. Paris : CLE International.

Martin, E., 2007. « L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement / apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe ». *Synergies Chine* n. 2.

Maurice, J.J., 2002. « *Le jugement des enseignants en interaction: relation entre jugement et prise de décisions* ». In : Note de synthèse : Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction.

Perrenoud, P., 1983. « *La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation* ». *Education et Recherche*, n. 5.

Perrenoud, P., 1992. « La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique ». In : E. Mainguy, R. Tousaint et H. Zianko (dir.), *Compétences et formation des enseignants* (p. 1-35). Actes du colloque de l'AQUFOM, Trois-Rivières: Coopérative universitaire de Trois-Rivières.

Perrenoud, Ph. (1998). « Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ? ». Université de Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (repris dans Perrenoud, Ph. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF, 2001, ch. 2)

Perrenoud, P., 2003. « L'analyse de pratiques en questions ». *Cahiers Pédagogiques*, n. 416, pp. 12-15.

Pescheux, M., 2007. *Analyse de pratiques enseignantes en FLE/S, Mémento pour une ergonomie didactique en FLE*. Paris : L'Harmattan, 254 p.

Pineau, G., 2007. « *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif* ». In : Communication à la Faculté de sciences humaines de Diego Portalis Chili.

Puren, C., 2001. « *La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique* ». Bulletin de l'ADEAF (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France), n. 78.

Notes

¹ Tyler a développé une approche de l'évaluation essentiellement centrée sur les objectifs. L'évaluation revient alors à confronter une performance et des objectifs fixés. En contexte français, nous parlerions de PPO, c'est à dire de Pédagogie Par Objectifs (cf. Article de Jean Marie de Ketele: «*L'évaluation conjugée en paradigmes*» Revue française de pédagogie n 103, 1993)

² La question posée est doublement fermée puisqu'elle est renforcée par la forme «n'est-ce pas?». Le manque de participation des apprenants est alors concevable tandis que le mécontentement des enseignants perd en légitimité.