

**Damien Le Gal**

Center for Teacher Education, Université Nationale Sun Yat-Sen, Kaohsiung, Taiwan  
Laboratoire PREFics, Université Européenne de Bretagne - Rennes 2  
damienbbb@gmail.com



Le contexte chinois d'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère étant, de par ses enjeux socioculturels et pragmatiques, particulièrement complexe, la construction curriculaire nécessite une approche capable d'embrasser cette complexité. Cet article propose pour ce faire une approche sociodidactique et explicite en quoi celle-ci, de par sa perspective sociolinguistique, sa focalisation sur les enjeux socioculturels et son questionnement ethnographique, se présente comme particulièrement pertinente pour l'élaboration de curricula dans le contexte chinois.

**Mots-clés :** FLE, approche sociodidactique, curriculum, Chine.

Due to its sociocultural and pragmatic constraints, the Chinese environment of French as a Foreign Language is particularly complex. In order to appropriately embrace this complexity for the task of designing curricula, this article proposes a sociodidactical approach. It shows how this approach, thanks to its sociolinguistic perspective and a particular focus on sociocultural issues associated with an ethnographic questioning, is particularly relevant to the design of curricula in China.

**Keywords:** French as a Foreign Language, Sociodidactical Approach, Curriculum Design, China.

法语教学在中国有着极其复杂的社会文化和现实环境条件。外语教学课程方案设计的指导思路要考虑并涵盖这一特性。本文以社会语言学的视角，聚焦社会文化因素，辅以人种学反思，提出“社会-教学法”的思路，并试图说明为什么这一思路对中国环境下的外语教学课程方案设计尤为适合。

关键字 法语教学、“社会-教学法”、课程方案设计、中国。

### Introduction

Quelle démarche adopter, quels paramètres prendre en compte afin de construire des curricula qui répondent aux besoins des apprenants chinois ? Cet article montre comment, face à la complexité de l'Enseignement-Apprentissage (EA) du français en Chine, une approche sociodidactique se présente comme une méthodologie adaptée pour la construction de curricula. Ces derniers sont ici entendus comme :

*La conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves [apprenants]. (Miled, 2005 : 126).*

## 1. L'approche sociodidactique

Le terme « socio(-)didactique » est apparu en Didactique des Langues-Cultures (Dabène, 1990). L'approche qu'il véhicule y a progressivement essaimé et touche plus largement l'ensemble du champ éducatif. À l'instar de la sociolinguistique qui se préoccupe du contexte social pour la compréhension des faits linguistiques, la sociodidactique focalise son attention sur les environnements macro- (national, global) et micro- (interactionnels) où se déroule l'EA et dans lesquels les apprenants s'insèrent et s'insèreront. Elle s'appuie sur les caractéristiques environnementales, écologiques (Bax, 2004 ; Hu, 2005) pour identifier les besoins langagiers des apprenants, les compétences communicatives qui leurs sont nécessaires et déterminer ainsi les choix curriculaires.

L'approche socio-didactique a été définie comme :

*Une didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part, et pour laquelle sociolinguistique scolaire et didactique du plurilinguisme sont deux champs qu'il est absolument nécessaire de convoquer concomitamment, pour l'élaboration de politiques linguistiques et éducatives cohérentes. (Cortier, 2007).*

L'approche sociodidactique observe et analyse les phénomènes depuis les points de vue didactique et sociologique, en s'attachant notamment aux croisements, interactions entre ces deux plans. Elle prend en compte la façon dont l'environnement (les paramètres économiques, juridiques, géographiques, psychologiques, ethnologiques, historiques,...) œuvre à l'intérieur de l'acquisition des savoirs et des savoir-faire et, réciproquement, comment cette acquisition agit ou peut agir sur le social, le hors-classe. La perspective sociodidactique aborde les langues sous l'angle de leurs usages, en tant que pratiques sociales. Cette approche est donc contextuelle, contextualisée (Blanchet et alii, 2008 ; Bax, 2004), car elle se construit à partir de l'environnement d'apprentissage et pour lui.

### 1.1. Une approche par compétences

L'approche sociodidactique met en œuvre l'approche par compétence (Beacco, 2007). Elle considère les actes de communication comme des savoir-faire sociaux que la classe a pour premier objectif de faire acquérir. Le curriculum est déterminé par les besoins des apprenants et doit répondre aux pratiques langagières que vont développer ceux-ci dans des situations de communication réelles.

Adopter une approche par compétence, actionnelle, c'est envisager les apprenants en tant qu'agents, acteurs sociaux amenés à communiquer dans un ensemble de situations : demander son chemin, comprendre un article universitaire, remplir un formulaire, faire ses courses, un exposé,... Quels sont les usages langagiers, « savoirs, savoir-faire, savoirs-être et savoir-apprendre » (Conseil de l'Europe, 2005 : 17) que doivent développer les apprenants ?

Cette démarche, profondément développée par le *Cadre Européen Commun de Référence* (CECR, Conseil de l'Europe, 2005), procède d'un questionnement initié dans le *Niveau-Seuil* (Coste, Courtillon, Ferenczi et alii, 1976) :

- Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère ?
- Avec quels types d'interlocuteurs (statut, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer ?
- Quels actes de parole devra-t-il être en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes ?
- Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes ?
- En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils ? (Coste et alii, 1976 : 17).

Les réponses à ces questions fournissent les éléments de l'élaboration curriculaire. Il est crucial que le premier cours de français s'attache à déterminer les objectifs, motivations et besoins des apprenants. Ce questionnement peut être mis en œuvre par des questionnaires, discussion ou une fiche porteuse de quelques questions. Mieux encore, ce travail pourrait être réalisé en amont et déterminerait la constitution des groupes d'apprenants.

## 1.2. Une approche interculturelle

La sociodidactique s'attache à l'intégration des cultures d'EA et et à la prise en compte du profil socio-culturel des apprenants dans l'élaboration du syllabus et de la méthodologie d'EA. Cette attention est particulièrement pertinente dans le contexte chinois où, comme nombre de travaux l'ont montré, la culture d'EA, de par son héritage confucianiste (Watkins & Biggs, 1999, 2001; Wang & Farmer, 2010) entre en conflit avec les méthodologies (Occidentales) modernes (Dautry, 2006 ; Bouvier, 2002, 2003/04, Robert, 2002 ; Hu, 2002 ; Frear, 2007). L'approche sociodidactique des curricula se préoccupe également de développer la compétence interculturelle (Byram, 2003) des apprenants.

### 1.2.1 Prendre en compte la culture d'Enseignement-Apprentissage chinoise

Le concept de « culture d'apprentissage » a été défini par Jin et Cortazzi comme l'ensemble des attentes, attitudes, croyances et valeurs transmises socialement et relatives à ce qu'est un bon apprentissage (1998 : 749).

Une recherche (et nombre d'autres) menée en Nouvelle-Zélande auprès de quarante étudiants asiatiques dont 31 Chinois (Li, 2004) explicite comment une approche communicative mal insérée est entrée en conflit avec la culture

d'apprentissage des apprenants chinois et a généré d'importantes résistances de la part des apprenants (cf. Dautry, 2006 ; Hu, 2002). Un certain nombre d'apprenants chinois ont en effet une conception traditionnelle (type grammaire-traduction) de l'EA (idem). Certains considèrent les jeux de rôle, dialogues et jeux comme ne relevant pas d'un apprentissage linguistique et sont réticents à participer à ces activités (Li, 2004). Face à ces obstacles issus des croyances, représentations et attitudes des apprenants, l'enseignant gagnerait à faire émerger ces conceptions par une discussion de classe et à essayer de les faire évoluer.

Le curriculum doit être explicité et justifié par l'enseignant pour permettre sa négociation et son acceptation par les apprenants et répondre à leurs besoins et attentes. Cette problématique est nodale pour la motivation : faire « adhérer » les apprenants au curriculum et participer activement aux activités. Un apprenant qui ne croit pas en ce qu'il fait sera un apprenant réticent voire réfractaire.

### 1.2.2. Désamorcer la charge affective

Sur un plan affectif, psychologique, certains apprenants ont peur de l'erreur (Bouvier, 2003/04 ; Robert, 2002). Cet obstacle les amène à développer des stratégies inappropriées comme la préparation par écrit de toute intervention orale ou la mémorisation par cœur des dialogues, ce qui les empêche de développer leurs compétences de communication. Le curriculum peut intégrer, lors des premiers cours, des activités qui visent à dédramatiser l'erreur en la présentant comme quelque chose de positif, un phénomène transitoire sur le chemin de l'acquisition du français. Les apprenants ont le même type de crainte face à la prise de parole en classe. Des activités communicatives d'abord réalisées en binômes puis en groupe et au cours desquelles ils changent de partenaires les amèneront à se familiariser avec l'expression en classe.

## 2. Mise en œuvre

### 2.1. Interroger la situation d'apprentissage

L'approche sociodidactique peut être synthétisée en quelques questions dont les réponses permettent de construire le curriculum. Ce questionnement se résume en un journalistique *Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ?*

- *Qui ?* Qui sont mes apprenants ? D'où viennent-ils ? Quels sont leurs centres d'intérêt ? Quelle est leur culture (d'apprentissage, leurs habitudes) ? Pourquoi apprennent-ils le français ? Quelles sont leurs principales difficultés d'apprentissage ?

- *Où ?* Dans quelles circonstances, cadre(s) les apprenants peuvent-ils, vont-ils utiliser le français ? Quel est le contexte institutionnel ? Comment mettre en lien l'EA avec les autres apprentissages ? Avec la ville, la région, le pays et leurs projets ? Avec d'autres classes du monde ?

- *Quoi* ? Quels sont les besoins des apprenants ? Quelle sera la place du français dans leur vie ? Quelles compétences doivent-ils construire ? Quel(s) français leur enseigner ? Quelles tâches de communication ont-ils besoin de pouvoir réaliser ? De quelles notions-fonctions ont-ils besoin ? De quels savoir-faire interculturels ?

- *Quand* (dans une moindre mesure) ? Comment mettre en lien l'EA avec l'actualité ?

Et enfin

- *Comment* ? Quel curriculum, quelles activités mettre en place pour répondre à leurs besoins ? Quels dispositifs ? Quelles voies pédagogiques sont les plus appropriées ?

Comme recommandé par le *CECR* (Conseil de l'Europe, 2005), ce questionnement met en œuvre une analyse aux trois niveaux :

- Pragmatique : quels actes de langage les apprenants vont-ils avoir besoin de réaliser (acheter un billet de train ou être capable de faire un exposé oral à l'université ?) ;

- Sociolinguistique : dans quels cadres sociaux, situations de communication vont-ils utiliser la langue ? De quelles normes linguistiques (niveau de langue soutenu ou populaire ?, maîtrise de quels usages ?). De quelles variétés du français (français académique, « français standard parisien », « français des banlieues », « français populaire », etc.) vont-ils avoir besoin ?

- Linguistique : quelles sont leurs difficultés ? Quelles erreurs sont acceptables ? (cf. 2.3. ci-dessous)

## 2.2. Le contexte chinois

On peut dire très schématiquement que les apprenants de français en Chine se distribuent sur deux pôles : d'un côté ceux qui veulent essentiellement développer une compétence communicative pour pouvoir interagir, converser (Zeng & Pu, 2009) et de l'autre des apprenants qui s'engagent dans un apprentissage approfondi à long terme et veulent développer des compétences d'expression écrite. Entre ces deux pôles de motivations instrumentales on trouve (généralement dans les cours d'option) des apprenants dont la motivation est « intégrative » (Gardner, 1972), « existentielle » (Dreyer, 2009) attirés essentiellement par la culture française.

Les curricula seront radicalement différents en fonction des types d'apprenants. Les enseignants partent souvent du principe selon lequel on apprend une langue pour communiquer. Aujourd'hui en Chine, si un certain nombre d'apprenants s'engagent dans un apprentissage approfondi du français lié à un projet d'études en France (Yu & Zhang, 2006) ou d'émigration -au Québec, Canada notamment-, nombre d'apprenants n'ont pas d'objectifs aussi poussés (Dreyer, 2009 ; Robert, 2002). Ainsi un certain nombre d'apprenants ne souhaitent pas développer leur compétence de communication car ils n'ont pas les moyens de partir voyager en France ni l'occasion de rencontrer des francophones dans leur environnement proche (un échange linguistique en ligne pourrait combler

ce vide). Ces apprenants ont d'autres objectifs qui doivent être pris en compte. Ils sont à la recherche d'un code linguistique (comment se faire comprendre et comprendre) et d'un savoir culturel -littérature et civilisation- et se soucient peu de « vivre la langue » (Robert, 2002 : 142) :

*Les contacts (que souvent ils ne recherchent pas) avec les Français restent extrêmement limités. Leur demande comprend grammaire, exercices ; dictées (ils seraient ravis de travailler en traduction), mais peu ou pas la compétence de communication. (idem).*

### 2.3. Les besoins linguistiques

Le mandarin est une langue très idiomatique, pour ainsi dire « sans grammaire » (pas de morphologie, genre, nombre, mode, défini/indéfini); les catégories grammaticales sont floues, il n'y pas de conjugaison. Face aux français dont la grammaire est très complexe, d'importants choix curriculaires doivent être réalisés selon les besoins des apprenants.

L'apprenant a-t-il besoin de s'exprimer dans un « français de qualité » ou seulement de se faire comprendre lors de son voyage ? Quels types d'erreurs gênent la communication (l'apprenant peut-il dire « c'est la voiture de lui ») ? Quels sont les points de grammaire à aborder ? Ces questions déterminent l'élaboration du curriculum.

Des Chinois qui partent voyager en France n'ont pas besoin de connaître le plus-que-parfait mais pourront se contenter d'apprendre soit l'imparfait soit le passé-composé, le présent et le futur voire seulement le futur proche. À l'inverse, des apprenants qui s'engagent sur un apprentissage à long terme (études) ont besoin de solides bases. Il convient d'autre part de prendre en compte le fait que la grande majorité des apprenants ont une bonne maîtrise de l'anglais. L'enseignant pourra s'appuyer sur cette compétence (Cuet, 2011 ; Besse, 2011).

### Conclusion

Cet article espère avoir montré que la construction de curricula pour l'enseignement du français et des langues en Chine bénéficierait de la mise en œuvre d'une approche socio-didactique. Cette approche apporte un appareil de questions dont les réponses sont les plus à mêmes de fournir les éléments d'une construction curriculaire adaptée. L'approche socio-didactique permet d'interroger contextes et situations d'EA tant aux niveaux micro que macro. Elle permet aussi de mieux interroger et comprendre les acteurs de l'EA (apprenants, enseignants, structures d'enseignement). À l'instar du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) qui élabore ses curricula par rapport à des objectifs linguistiques relativement précis (communiquer en français pour faire des affaires, dans le milieu médical, en voyage, comprendre le droit français, etc.), une approche sociodidactique de l'EA tient compte des besoins linguistiques et des paramètres socioculturels et permet de construire des curricula adaptés.

## Bibliographie

- Bax, S., 2004. « The end of CLT: A context approach to language teaching ». *ELT Journal*, 57, pp. 278-287.
- Beacco, J.C., 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Besse, H., 2011. « Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine ». *Synergies Chine*, n° 6, pp. 249-260.
- Blanchet, P., Moore, D. et Asselah-Rahal (Dir.), 2008. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bouvier, B., 2002. « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE ». *Études de Linguistiques Appliquée*, n° 126, pp. 189-199.
- Bouvier, B., 2003/2004. « Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». *Études de linguistique appliquée*, n°132, pp. 399-414.
- Byram, M. (Coord.), 2003. *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 2005. *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cortier, C., 2007. *Didactique du français, le socioculturel en question*. Symposium du 10<sup>e</sup> colloque international de l'AIRDF, Villeneuve d'Ascq.
- Coste, D., Courtyllon, D., Ferenczi V. et alii 1976. *Un Niveau-seuil*. Credif/Hatier, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cuet, C., 2011. « Enseigner le français en Chine, méthodologies nouvelles, perspectives ». *Synergies Chine* n° 6, pp. 95-103.
- Dabène, L., 1990. « Pour une didactique de la variation ». In : *Variations et rituels dans la classe de langue*, CREDIF-Hatier.
- Dautry, C.-L., 2006. « Identification de quelques résistances dans l'enseignement / apprentissage du FLE en milieu monolingue chinois : L'exemple de l'AF de Shanghai ». *Synergies Chine*, n° 1, pp. 89-93.
- Dreyer, S., 2009. « Apprentissage du français et *motivation existentielle*. Le cas des universités à Taiwan ». *Lidil*, 40, pp. 31-47.
- Frear, D., 2007. « Cultures of Learning: an Unreliable Indicator of the Role of Culture on Teaching and Learning ». *Proceedings of the 2007 Conference on English Learning and Teaching. Linking Theory with Practice*, pp. 131-138.
- Gardner, R. C., 1972. *Attitudes and motivations in second-language learning*. Newbury House: Rowley.
- Hu, G.W., 2002. « Potential cultural resistance to pedagogical imports: The case of communicative language teaching in China ». *Language, Culture and Curriculum*, vol.15; n°2, pp. 93-105.
- Hu, G.W., 2005. « Contextual Influences on Instructional Practices : A Chinese Case for an Ecological Approach to ELT ». *TESOL Quarterly*, vol 39, n° 4, pp. 635-660.
- Jin, L.X., Cortazzi, M. 1998. « Dimensions of dialogue: large classes in China ». *International Journal of Educational Research*, n°29, pp. 739-761.

- Leung, C., 2005. « Convivial communication: Recontextualizing communicative competence ». *International Journal of Applied Linguistics*, vol.15: n°2, pp. 119-144.
- Li, M.S., 2004. « Culture and classroom communication: A case study of Asian students in New Zealand language schools ». *Asian EFL Journal*, vol.6(1), consulté à l'adresse: [http://www.asian-efl-journal.com/04\\_ml.php](http://www.asian-efl-journal.com/04_ml.php).
- Miled, M., 2005. « Un cadre conceptuel pour l'élaboration des curriculums selon l'approche par les compétences ». In : *La refonte de la pédagogie en Algérie -Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger :UNESCO-ONPS,, pp. 125-136.
- Robert, J.-M., 2002. « Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 126, pp. 135-143.
- Wang, V. C.X., Farmer, L.S.J 2010. « From the Teachings of Confucius to Western Influences ». *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, vol.1, n°2, pp. 29-45.
- Watkins, D. A., Biggs, J.B. (Eds.) 1999 (1996), *The Chinese Learner*. Hong-Kong : CERC & ACER.
- Watkins, D. A., Biggs, J.B. 2001. « The Paradox of the Chinese Learner and Beyond ». In : *Teaching the Chinese Learner*. Hong-Kong : CERC & ACER, pp. 3-26.
- Yu, H., Zhang, C.R. 2006. « Qu'est-ce qui fait courir les étudiants chinois vers la France ? ». *Synergies Chine*, n°1, pp. 192-199.
- Zeng, X.Y., Pu, Z.H. 2009. « Un enseignement adapté au profil des étudiants chinois ? ». *Synergies Chine*, n° 4, pp. 145-152.