Cultures éducatives : les zones de tension

Un exemple : le public chinois

Valérie Perche

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/319>

DOI : 10.4000/rdlc.319

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Valérie Perche, « Cultures éducatives : les zones de tension », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-1 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 24 juin 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/319> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.319>

Ce document a été généré automatiquement le 24 juin 2020.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Cultures éducatives : les zones de tension

Un exemple : le public chinois

Valérie Perche

Nous avons à réapprendre à voir, à concevoir, à
penser, à agir. Nous ne connaissons pas le
chemin, mais nous savons que le chemin se fait
dans la marche. ...
E. Morin (1991 : 9)

Introduction

- 1 Selon Puren (2013), l'un des enjeux de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) est de construire une stratégie collective, une culture commune d'apprentissage ; le public d'apprenants est ainsi placé au cœur d'un dispositif complexe que constitue la situation d'enseignement / apprentissage (désormais E/A).
- 2 S'inscrire dans le paradigme de la complexité, celui d'E. Morin, permettrait de proposer un cheminement, un ensemble de processus rendant possible la mise en place d'une méthodologie réfléchie et adaptée à un public donné et de sortir des méthodologies, approches ou perspectives constituées qui ne sont, en aucun cas, des vérités didactiques. Or, sortir du carcan des méthodologies constituées (en tant que modèle unique) revient à se situer dans un éclectisme méthodologique.
- 3 Cet éclectisme peut être soit empirique¹, soit réfléchi. Pour qu'il soit réfléchi, il faut une cohésion minimale du système². Cette cohérence va être le résultat d'une analyse systémique de la situation d'enseignement / apprentissage présentée sous la forme d'un schéma modélisateur. Cette analyse systémique a pour centre des zones de tensions³ qui sont le résultat d'une confrontation entre un public-cible ayant une culture commune (naturelle ou constituée⁴), des habitudes pédagogiques et une méthodologie choisie. Le choix de la méthodologie " adaptée " va être généré par une

négociation entre les zones de tension qui vont apparaître, le degré de la force d'opposition pédagogique (entropie / néguentropie⁵) de ces zones de tension et la méthodologie choisie initialement.

- 4 En faisant porter l'accent sur les zones de tension et leurs forces, la culture éducative du public-cible va devenir centrale car elle va être à l'origine de nombreuses frictions pédagogiques.
- 5 Après avoir défini dans un premier temps la notion de culture éducative, puis le paradigme de la complexité appliqué à la didactique des langues étrangères, et enfin proposé un schéma modélisateur généraliste, nous montrerons, à travers un cheminement (un ensemble de processus), comment adapter ce schéma à un public chinois pour mettre en place un ensemble de méthodologies réfléchies et non juxtaposées, et cela sans aller à l'encontre de la culture éducative du public, mais au contraire en s'ouvrant à son altérité.

Notions et paradigmes

- 6 Mais d'abord, commençons par définir la notion de culture éducative (au cœur du modèle proposé, du fait des zones de tension qu'elle génère), puis le cadre épistémologique de la complexité dans lequel s'inscrit notre système.

Publics et cultures éducatives

- 7 C'est tout d'abord avec l'émergence de l'approche communicative et bien sûr en réaction à la période Structuro-Globale Audio-visuelle que l'apprenant va être placé au centre de l'E/A avec ses besoins, ses processus cognitifs, ses stratégies et habitudes d'apprentissage. L'humain n'est bien évidemment pas une page blanche sur laquelle vont s'inscrire savoirs, savoir-faire et savoir-être. C'est en plaçant le public au centre et en voulant rendre le plus congruent possible enseignement et apprentissage, que nous nous heurtons à des conflits entre tradition et innovation, habitudes et mutations. C'est en cela qu'il est intéressant de regarder ce qui se passe au sein des cultures éducatives du public cible car elles peuvent soit favoriser, soit devenir un frein à l'apprentissage d'une LE.
- 8 Mais qu'est-ce qu'une culture éducative ? Pour Puren (2010), il s'agit d'une culture professionnelle, c'est-à-dire un « ensemble de conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage ».
- 9 Cette culture éducative a ainsi trois composantes :
 - la culture d'apprentissage ;
 - la culture d'enseignement ;
 - la culture didactique : il s'agit ici de la culture de la pratique de l'enseignement / apprentissage, qui correspond aux expériences d'enseignement et d'apprentissage du schéma ci-dessous.

Puren (2010)

- 10 Dans ce schéma, on voit qu'il est nécessaire de dégager un certain nombre de traits communs distinctifs de la culture éducative du public-cible et d'inscrire les apprenants dans un cadre plus global, celui de la civilisation et de la culture dont ils sont issus ou qu'ils vont constituer. Ainsi, il y aurait une négociation entre confortation et conformation⁶ de la méthodologie choisie (ou de l'ensemble de stratégies d'enseignement) au public-cible, afin de déterminer si la méthodologie choisie est adaptée ou non au public cible, et ce au moyen d'un ensemble systémique, ce qui inscrit cette démarche dans le cadre de la pensée complexe d'Edgar Morin.

La pensée complexe d'Edgar Morin

- 11 En général, ce que nous demandons à la pensée est de " *mettre de l'ordre et de la clarté dans le réel, qu'elle révèle les lois qui le gouverne*" (Morin, 2000 : 9). Ceci a pendant longtemps été le rôle de la science, et ce dans une visée simplificatrice et réductrice. Le paradigme de la simplicité, en opposition à celui de la complexité, est en effet défini par E. Morin comme disjonctif et réductif, car il élimine toutes les zones d'incertitude et choisit d'étudier soit le sujet, soit l'objet.
- 12 Cependant, le but d'E. Morin n'est ni de condamner le paradigme de la simplicité et de la pensée disjonctive / exclusive, ni de les exclure, ni de promouvoir la globalité pour en faire une vérité idéologique, mais de mettre en place un dialogue entre des antagonismes qui paraissent de prime abord inconciliables, alors qu'ils sont également complémentaires.
- 13 Le concept de complexité apparaît dès 1970 dans ses publications : il correspond à la période de gestation de son œuvre majeure, *La méthode*. Le terme *complexité* vient du latin *complexus*, qui signifie *ce qui est tissé ensemble*. De cette définition apparaît donc la notion de relier, c'est à dire d'établir un lien qui fait boucle sur lui-même (*relier*). La notion de complexité pose ainsi le problème de l'un et du multiple.
- 14 En effet, la pensée "simplifiante"⁷, étant incapable de concevoir la conjonction de l'un et du multiple, soit unifie de façon abstraite en supprimant la diversité soit, au

contraire, juxtapose les différences sans en trouver une unité. A l'inverse, selon E. Morin (in : Vallejo-Gomez, 2008), " la complexité ne compartimente pas les connaissances, elle restitue les objets de connaissance dans leur contexte, dans la globalité dont ils font partie ".

- 15 C'est donc en partant de ce constat qu'Edgar Morin invite à entrer dans le paradigme de la complexité, qu'il définit selon les principes suivants :
- un principe dialogique (la gestion des contraires) ;
 - un principe récursif (rétroactif) ;
 - un principe hologrammique (les parties sont dans le tout et le tout dans les parties) ;
 - un principe de transversalité ;
 - un passage au méta-point de vue (réflexivité sur la théorie).

La notion de complexité en DLE

- 16 En didactique des langues étrangères (désormais DLE), toute situation d'E/A est complexe, car il s'agit d'un système ouvert, en constante interaction avec son environnement, dans lequel les différentes composantes (conception de la langue enseignée, de l'apprentissage, de l'enseignement et de la relation pédagogique,...) ou les différents acteurs (apprenants, enseignants, institution) sont en interrelation eux-mêmes, qu'ils apprennent ou enseignent la langue-cible.
- 17 C'est pourquoi C. Puren va s'inspirer de la pensée d'E. Morin et l'appliquer à la DLE. Il part du constat que les méthodologies constituées ne peuvent être des réponses à la complexité de la situation d'enseignement / apprentissage, qu'il n'existe pas une méthodologie unique comme vérité didactique et que « la variation méthodologique [est] indispensable »(Puren, 1994 : 5).
- 18 Ce retour à l'éclectisme demande alors de penser de façon radicalement différente, et de s'inscrire dans ce que Puren appelle une "logique gestionnaire " (définie dans le tableau ci-dessous par le paradigme de la variation), en faisant alors entrer la DLE dans l'épistémologie complexe.

Paradigme de l'innovation ⁸	Paradigme de la variation ⁹
Simplification de la complexité	Gestion de la complexité
Changement de cohérence	Changement dans la cohérence
Niveau du projet et des outils	Niveau des pratiques
Révolution	Réformisme
Rationalisation	Pragmatisme
Systématisation	Eclectisme
Application	Adaptation
Expérimentation	Observation
Rigueur	Souplesse

Source : Puren (1994)

- 19 Reprenons les différents principes posés par E. Morin, et appliquons-les à la didactique.

Le principe dialogique

- 20 En DLE, la dialogique se manifeste par des va et vient entre des pôles opposés qui apparaissent comme des contraires complémentaires.
- 21 C. Puren prend un exemple dans la pratique de l'enseignement en parlant de gestion de doubles contraintes : faire parler / faire taire.
- 22 Mais on pourrait y ajouter de nombreux points didactiques : centration enseignement / centration apprentissage, langue normative / interlangue, théorie / pratique, etc. (Perche, 2011).

Le principe récursif

- 23 Ce principe est fortement lié à la dialogique. Selon E. Morin, la rétroaction brise la causalité linéaire. C'est une « *causalité en boucle dont l'effet retentit sur la cause et la modifie* »¹⁰.
- 24 Si nous prenons notre schéma modélisateur, la méthodologie choisie génère des zones de tension qui, récursivement, ont un impact sur les stratégies d'enseignement, stratégies qui vont alors opérer des mutations sur les points d'achoppement, ces mutations influant à leur tour sur la méthodologie d'enseignement / apprentissage, etc.

Le principe hologrammique

- 25 En DLE, la moindre séquence de langue pose le problème didactique dans son ensemble et vice-versa (principe fractal issu des mathématiques). Nous retrouverons également ce principe dans le schéma modélisateur. Chaque point d'achoppement (zones de tension) peut se subdiviser et présenter la même structure. Ou encore, l'enseignant va avoir ses propres points d'achoppement issus de la confrontation entre sa culture éducative et la méthodologie d'E/A choisie.

Le principe de transversalité

- 26 Selon Morin (2000), « l'une des manières de travailler une problématique complexe sans abandonner l'exigence de cohérence, c'est adopter un point de vue et des outils certes partiels, mais qui permettent de la parcourir entièrement de manière transversale ».
- 27 C. Puren, qui transfère les principes du paradigme de complexité développé par E. Morin à la didactique des langues, donne l'exemple de la méthode active qui peut être utilisée dans toutes les activités d'enseignement, ou encore celui des sciences connexes¹¹ de la DLE qui vont apporter de l'eau au moulin de la complexité par des points de vue partiels et transversaux.
- 28 Pour reprendre notre analyse systémique, nous adopterons un point de vue partiel en nous concentrant sur la relation entre public et méthodologie choisie et non sur celles entre les objectifs pédagogiques et le public ou objectifs pédagogiques et méthodologie d'E/A.

Le passage au méta point de vue

- 29 Ce passage au méta point de vue empêche ce que Morin appelle « *l'intelligence aveugle* ». En effet une réflexivité et une réflexion sur un point de vue permettent au modèle de s'auto-contrôler et de se remettre en question devant chaque point d'achoppement.
- 30 Cette propre réflexivité va se retrouver dans l'analyse systémique proposée dans cet article par rapport à l'homogénéité ou non du public-cible (cf. infra : partie du schéma modélisateur généraliste portant sur le public).
- 31 C'est donc en nous inscrivant dans ce paradigme de la pensée complexe d'E. Morin, en déhiérarchisant théories et pratiques, qu'il nous a semblé intéressant de concevoir un système modélisateur ouvert prenant en compte la situation complexe d'E/A en mettant au cœur du système ce que nous avons appelé les points d'achoppement, c'est à dire les zones de tension entre cultures éducatives et méthodologies et / ou stratégies d'enseignement choisies. En effet, ce sont ces points d'achoppement qui vont permettre de mesurer l'adaptabilité ou non de la méthodologie choisie par rapport au public donné. Ce schéma modélisateur propose un cheminement qui serait valable pour tout public et donc adaptable à tous publics et toutes cultures.

Un cheminement systémique : le schéma modélisateur en tant que système ouvert

- 32 Ce schéma est issu d'une réflexion sur ma pratique (15 années en Chine dont 8 ans de direction de département), de nombreuses observations de classe, d'entretiens semi-dirigés de professeurs et apprenants et de questionnaires¹².
- 33 Nous retrouvons ici le triangle didactique quelque peu modifié. La langue se retrouve transformée en objectifs pédagogiques (la langue étant fonction des besoins langagiers du public et / ou de l'institution). Le public-cible remplace l'apprenant et la méthodologie (ou stratégies d'enseignement) l'enseignant. Au centre, se situent les points de tension issus de la confrontation entre enseignement et apprentissage.

- 34 Dans cet article, nous allons nous intéresser plus particulièrement à la relation de conformation et de confortation entre le public et la / les méthodologies d'E/A choisies, des points de tension qui en découlent et de la négociation entre ces point de frictions et la méthodologie d'E/A ; car ce sont ces zones de tension qui vont faire évoluer le

système et rendre la méthodologie adaptative et réursive. C'est pourquoi il s'agit bien d'un système ouvert, réursif et rétroactif dans lequel le sujet et l'objet ne sont pas disjoints.

- 35 En cela, ce schéma répond aux principes du paradigme de la complexité ; nous le verrons plus en détail lorsque nous l'adapterons au contexte chinois de l'UTSEUS.

Le public-cible

- 36 Deux cas de figure se présentent : soit le public présente une homogénéité culturelle naturelle, soit il présente une *culture de la classe*, c'est à dire une homogénéité à construire en fonction du dénominateur commun de la classe.
- 37 Le public-cible, s'il présente cette homogénéité minimale naturelle, appartient ainsi à une civilisation, une culture, qui vont présenter des signes distinctifs communs. Il a sa philosophie, ses valeurs, ses attentes et représentations. Et il sera bien entendu influencé par sa langue et sa culture d'apprentissage.
- 38 Si le public est hétérogène culturellement, alors nous faisons face à un point d'achoppement qui tendra à disparaître par la mise en place de ce que nous avons appelé la *culture de la classe*, ce que font de façon empirique les enseignants confrontés à leur classe. Ces derniers prennent ce qu'il y a de commun pour en faire le terreau de la classe, sur lequel va se greffer une diversité qui enrichira à son tour le terreau commun.
- 39 Définir ce public va permettre de mieux choisir et d'adapter et / ou de générer la ou les méthodologies en fonction des objectifs pédagogiques définis.

La méthodologie d'enseignement choisie

- 40 Pour définir la ou les méthodologies choisies, il me semble que la grille d'analyse conçue par Germain (1993) s'adapte particulièrement bien au schéma modélisateur proposé. Elle se décompose ainsi :
- Conception de la langue
 - Conception de l'enseignement
 - Conception de l'apprentissage
 - Conception de la relation pédagogique (relation didactique, d'enseignement et d'apprentissage)
- 41 Ainsi en mettant en relief les conceptions sous-jacentes de la méthodologie choisie et en les confrontant au public, des zones de tension vont émerger.

Les points d'achoppement et leurs forces de résistance ou d'entraînement

- 42 Ces zones de tension correspondent à ce qu'on pourrait appeler en thermodynamique et en cybernétique le degré d'entropie (de désordre) ou de néguentropie (d'ordre). Le bruit (entropie) et l'ordre vont faire tenir le système dans un équilibre donné, d'où l'idée de forces d'opposition pédagogique.
- 43 La notion d'équilibre donné est importante, car le bruit, s'il est trop fort, tendra à se convertir en blocage voire en conflit pédagogique. En effet, si la méthodologie choisie

demande, par exemple, une grande autonomie de la part de l'apprenant, et si le public donné a l'habitude d'être totalement pris en charge par le système scolaire, alors le point d'achoppement concernant l'autonomie deviendra une force de résistance et pourra créer un blocage dans l'apprentissage. Au contraire, si le degré de néguentropie est trop prédominant, voire total, dans le cas où la méthodologie d'E/A et les cultures éducatives sont les mêmes, il y aura certes une très forte cohésion, mais on peut aussi se demander s'il y aura une croissance¹³ ?

Le modèle systémique adapté à la Chine

- 44 Regardons ce qui se passe dans un contexte chinois, celui d'une école d'ingénieurs franco-chinoise, l'UTSEUS¹⁴, en reprenant les différentes composantes de l'analyse systémique.

Le public chinois

Une autre civilisation

- 45 « *La Chine est tout simplement l'autre pôle de l'expérience humaine* » écrit Anne Cheng dans son introduction de *l'Histoire de la pensée chinoise*. Ce pays présente à nos yeux une très forte altérité qu'il est difficile de comprendre sans en avoir au moins quelques clés.
- 46 Taoïsme, confucianisme et histoire contemporaine constituent une culture originale spécifique et complexe qui va être fortement présente dans la classe.
- 47 L'héritage taoïste va induire une conception du temps différente (ayant un impact par exemple sur la gestion de projet) et une notion de voie moyenne qui fait qu'un Chinois ne dira jamais non, car la situation étant en constante évolution, il ne faudrait pas fermer la porte définitivement. Le taoïsme est aujourd'hui très prégnant, et ce de façon inconsciente, dans la sphère personnelle.
- 48 Mais l'héritage qui va se retrouver le plus dans la salle de classe, lieu de relation à l'autre, est le confucianisme. Deux mots de la langue chinoise illustrent parfaitement la relation à l'autre : le mot *humanité*, composé d'un caractère 仁 à gauche un homme debout et à droite le chiffre deux, puis le mot *conduite morale*, composé de deux caractères 人品, l'homme debout et trois bouches. L'homme ne semble donc exister que par rapport à un autre, le fils d'un père, le mari d'une femme, etc., et sa conduite morale paraît liée à la parole des autres. De ceci va découler la notion de face (reprise et théorisée par Goffman), très importante dans la relation de classe.
- 49 L'histoire contemporaine qui a donné lieu à l'unification de la langue (le mandarin est appelé langue commune) a permis également de constituer un ciment culturel commun à travers notamment le système éducatif, vecteur important d'homogénéisation sociale et culturelle¹⁵.

Une langue très éloignée du français

- 50 Le mandarin est très éloigné du français. C'est une langue centrée sur l'écrit (le signifiant est dans l'idéogramme et un même son a de nombreux homonymes), qui présente peu de changements morphologiques (pas de conjugaison, de temps et de modes, de genre et de nombre,...). On pourra alors comprendre les grandes difficultés

pour des Chinois de l'apprentissage de la grammaire en tant qu'outil au service d'une compétence communicative.

Une culture d'apprentissage différente

- 51 La culture éducative de ce public est également radicalement différente.
- 52 Comme nous l'avons vu plus haut avec le schéma de C. Puren, la culture éducative est composée, entre autres, d'expériences didactiques et d'expériences d'apprentissage. Ainsi, la culture d'apprentissage est reliée à la culture d'enseignement, qui est en Chine fortement imprégnée des méthodologies traditionnelles.
- 53 Le professeur appartient à la catégorie du « maître magistral » (Cicurel, 2003), détenteur de tous les savoirs, celui qui dirige la classe, qui donne le modèle linguistique, qui sollicite la parole de l'étudiant en temps voulu. La langue est fondée sur le bon usage. Elle est un modèle à imiter et un système d'habitudes à acquérir. Le déroulement de la classe est un parcours très balisé. L'apprentissage est pris en charge et très circonscrit. Le « par cœur » est valorisé et les exercices structuraux sont là pour donner les automatismes à l'acquisition de la LE. L'erreur est peu tolérée.

Les attentes du public

- 54 Tout d'abord, l'apprenant veut être totalement pris en charge et s'il est en échec à un examen, ce sera en premier lieu l'échec du professeur. Il s'attend à un modèle de classe très structuré, dans lequel le manuel joue un rôle central et est suivi pas à pas. Les zones d'incertitude sont à éviter, tout doit être compris. Les outils linguistiques sont vus comme des « sésame ouvre-toi », c'est pourquoi la langue est compartimentée (cours de grammaire, de phonétique, d'écrit et d'oral). La prise de parole spontanée en classe n'est pas nécessaire, elle doit être sollicitée par le professeur. La place de l'écrit doit être dominante. Ce qui est important est écrit soit dans le manuel, soit sur le tableau.

Les représentations sur l'enseignant du public chinois

- 55 Comme la langue est perçue de façon compartimentée, il est normal que la répartition des savoirs et compétences à enseigner soit également compartimentée dans le binôme de professeurs, local et natif¹⁶ :
- les outils linguistiques et la préparation aux examens nationaux pour l'enseignant local ;
 - la compréhension et l'expression orale, la civilisation et parfois la compréhension de la presse pour l'enseignement natif de la LE.
- 56 Ces habitudes acquises dans le système scolaire depuis la première année de l'école primaire, ainsi que les attentes et représentations¹⁷ du public, vont forcément générer des points d'achoppement, si la méthodologie diffère de l'approche traditionnelle.

La ou les méthodologies choisies

- 57 Pour Porcher (2004), *"la première stratégie de l'enseignant¹⁸ de langue, est celle de la cohérence"*. C'est pourquoi la relation entre public et méthodologies ou stratégies d'enseignement est importante à étudier dans ce modèle.

- 58 Il existe trois approches utilisées en Chine, en dehors des différentes approches éclectiques qui sont souvent empiriques ou constituent une juxtaposition de couches méthodologiques (Perche, 2011).

Approche traditionnelle chinoise¹⁹

Conceptions de:

la langue	l'enseignement	l'apprentissage	la relation pédagogique
Langue de communication dont la base est le « bon usage » Culture dissociée	Centration sur la langue normative et l'enseignant	Analogique	Priorité à la forme Primauté au manuel LM ²⁰ souvent utilisée Interaction professeur ↔ élèves (parole sollicitée)

Approche communicative

Conceptions de:

la langue	l'enseignement	l'apprentissage	la relation pédagogique
Instrument de communication et d'interaction sociale Interculturel	Centration sur l'apprenant	Constructiviste	Du sens vers la forme Manuel fil rouge Unité didactique Documents authentiques Interactions professeur ↔ élèves et apprenants entre eux LE

Approche actionnelle

Conceptions de:

la langue	l'enseignement	l'apprentissage	la relation pédagogique
Instrument de communication et de coaction Co-culturel	Centration sur l'agir pédagogique (la tâche) et le groupe (d'apprenants)	Socioconstructiviste	De l'agir vers la forme Support documentaire Coaction LE et LM

Approche éclectique adaptée au public chinois et évolutive²¹

Conceptions de:

la langue	l'enseignement	l'apprentissage	la relation pédagogique
Instrument de communication, d'interaction sociale et de coaction Langue-culture	Centration sur l'enseignement et l'apprentissage (principe dialogique)	Constructiviste	Du sens vers la forme Unité didactique Binôme de professeurs Recours LM ponctuelle et graduelle Contrat d'apprentissage Interactions professeur ↔ élèves et apprenants entre eux

- 59 De cette confrontation / conformation entre le public et les méthodologies choisies vont émerger des zones de tension²².

Les zones de tension

- 60 Les zones de tension, que nous allons énumérer, ne sont pas exhaustives et ne sont susceptibles d'émerger que si les méthodologies actives (Approche communicative, Perspective actionnelle) sont choisies.
- 61 La force de ces zones de tension pourra être mesurée par des questionnaires, afin d'évaluer quelle méthodologie utiliser à cet instant T. Il est important de comprendre que ces zones de tension sont évolutives, car la méthodologie va être choisie pour avoir un impact sur ces frictions et faire en sorte de les alléger ou de les faire disparaître pour certaines.

La prise de parole sollicitée / spontanée

- 62 L'apprenant chinois a une attitude très réservée en classe. Il ne se met pas en avant (héritage confucéen) et n'a pas l'habitude de prendre la parole de façon spontanée. Cette zone de tension se présente comme un continuum entre ces deux pôles (parole sollicitée / parole spontanée) avec différents degrés :
- propension de la classe à prendre la parole uniquement de manière sollicitée
 - parole sollicitée et parole collective
 - parole sollicitée et parole volontaire
 - propension de la classe à prendre la parole de façon spontanée.

L'autonomie / la prise en charge

- 63 De par son habitude pédagogique, l'apprenant chinois attend d'être totalement pris en charge par l'enseignant. En général, quand il arrive à l'université, l'étudiant est peu autonome. Il faut le conduire à franchir toutes les étapes vers une autonomie plus grande. A noter que ce point d'achoppement fait actuellement l'objet d'une recherche de notre part et il sera proposé ultérieurement une grille d'évaluation permettant de mesurer les différents degrés d'autonomie / dépendance de l'apprenant.

- 64 Cette habitude de prise en charge va clairement engendrer des blocages si l'enseignant choisit de s'inscrire dès le début dans la perspective actionnelle qui prône l'autonomie de l'apprenant.

L'appréhension du sens exhaustive / globale

- 65 Le public-cible accepte peu les zones d'incertitudes et, de ce fait, va aller naturellement vers une compréhension exhaustive de la langue. Encore une fois, il faut conduire sa classe à développer des stratégies d'appréhension globale du sens, afin de développer les qualités de l'interaction ou de la coaction des apprenants avec les natifs ou autres utilisateurs de la langue cible.

La grammaire « sésame ouvre-toi » / simple outil de la langue

- 66 Dans l'approche traditionnelle chinoise, la grammaire est le pivot de la langue. Et l'apprenant doit en comprendre très vite toutes les nuances. La grammaire apparaît comme la porte d'entrée de la langue comme connaissance et non pas comme usage. C'est pourquoi, on constate souvent que les apprenants connaissent des règles sans savoir utiliser le point linguistique.
- 67 D'après ces quelques points d'achoppement et le modèle ci-dessous, il paraît difficile d'utiliser, dès le début, la perspective actionnelle qui demande aux apprenants de l'autonomie, des capacités à comprendre dans leur globalité de nombreux documents, d'accepter de participer activement à des projets, de savoir travailler en groupe et co-agir, de mettre en avant les compétences, de savoir développer une part de réflexion personnelle, etc.
- 68 Mais cela ne signifie pas pour autant qu'il faut la bannir, d'autant que 60 % des étudiants de cette école vont suivre des études d'ingénieur en France²³. Il faut passer par de nombreuses étapes intermédiaires, qui font que la méthodologie choisie sera adaptative, évolutive et réursive.

Le schéma modélisateur appliqué à la Chine

- 69 Ainsi, ce schéma modélisateur²⁴ est un outil qui permet de mettre en place de façon progressive un ensemble de stratégies d'enseignement conformes aux objectifs pédagogiques en prenant en compte les zones de tension entre habitus pédagogique et stratégies d'enseignement. L'enseignant part des habitudes pédagogiques de ses apprenants et construit des stratégies d'enseignement propres à faire évoluer ces zones de tensions qui constituent à un instant T un blocage pédagogique. Construisant sa méthodologie, l'enseignant s'inscrit alors dans un éclectisme méthodologique, puisqu'il va chercher des outils adaptés à son public dans les différents courants méthodologiques.
- 70 Comme nous l'avons vu, ces zones de tension étant évolutives, les stratégies d'enseignement présentent des systèmes transitoires permettant aux objectifs pédagogiques d'atteindre leur cible.

Conclusion

- 71 Ainsi, la pensée d'E. Morin nous a permis de prendre du recul sur la complexité de la situation d'E/A et de proposer un schéma modélisateur généraliste qui a mis en lumière le rôle central des zones de tension, issues, comme nous l'avons vu, de la confrontation entre un public (sa culture, ses habitudes pédagogiques, ses attentes et représentations) et une méthodologie d'E/A choisie.
- 72 Nous avons pu constater l'interdépendance et le caractère évolutif des divers éléments et sous-ensembles du système et c'est en confrontant ce schéma à un contexte chinois que nous avons pu mesurer la forte imbrication des différents paramètres et/ou acteurs de la situation d'E/A. Ce modèle nous a permis de mettre à jour les différents mécanismes sous-jacents mis en action dans tout acte pédagogique afin de proposer un système transitoire de stratégies d'enseignement. Par exemple, cela nous a permis de concevoir un enseignement de la phonétique très particulier : un mélange de méthode naturelle et directe, une approche syllabique, et verbo-tonale et enfin une théâtralisation des sons, et ceci, sans perdre de vue la cohérence du système, en partant de la place centrale de l'écrit en Chine (point d'achoppement dans le schéma ci-dessus), et en conduisant également les étudiants à construire leur propre apprentissage de la phonétique.
- 73 Nous pourrions également reprendre l'image du rhizome, développée par Deleuze et Guattari (1980), schéma dans lequel il y a de nombreuses entrées. La croissance se fait par le milieu (ici les points d'achoppement). Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises portes d'entrée mais une multiplicité de chemins possibles.
- 74 Dans cet article, nous vous avons proposé un ensemble de processus et non une vérité didactique. Et, pour faire référence à la citation d'ouverture d'E. Morin, le plus important est le cheminement.

BIBLIOGRAPHIE

- Cheng A. (2002). *Histoire de la pensée chinoise*. Paris : Edition du Seuil.
- Cicurel F. (2003). « Figures de maître », *Le Français dans le monde*, n° 326.
- Deleuze G., Guattari F. (1980). *Mille plateaux*. Paris : Editions de Minuit.
- Germain C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues, 5 000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.
- Morin E. (2000). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Edition du Seuil.
- Morin E. (1991). *Un nouveau commencement*. Paris : Edition du Seuil.
- Perche V. (2011). « Vers une didactique complexe des langues-cultures : d'un éclectisme empirique à un éclectisme cohérent », *Synergies Chine* n°6, 177-188. <http://gerflint.fr/Base/Chine6/perche.pdf>.
- Porcher L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation.
- Puren C. (2013). Conférence à l'UPLEGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Ecoles), www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2013g/.
- Puren C. (2010). Conférence à l'Alliance Française d'Osaka, 27 mars 2010, <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/>.
- Puren C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF-Didier
- Vallejo-Gomez N. (2008). "La pensée complexe : Antidote pour les pensées uniques. Entretien avec Edgar Morin". *Synergie Monde* n°4.

NOTES

1. Eclectisme construit par l'enseignant à partir de sa pratique de classe sans l'avoir théorisé ou en vérifié sa cohérence.
2. Cohésion de l'ensemble des stratégies d'enseignement qui constituent un système.
3. Le mot *tension* est pris dans le sens de *frottement*. Dans la dialogique il peut y avoir des frictions entre deux pôles.
4. L'homogénéité est dite naturelle dans le sens où elle n'a pas été construite pour les besoins de la classe (naturel est pris ici dans le sens de conforme à l'ordre des choses). L'homogénéité est alors vue comme l'ensemble des traits distinctifs culturels communs (du public issu du même pays) développés à travers l'éducation familiale et scolaire, l'environnement, etc. Elle est dite constituée, lorsqu'elle renvoie à ce que Puren (2013 : 7) nomme la *culture de la classe*.
5. Notions empruntées à la théorie de l'information de C. Shannon, à la thermodynamique de L. Boltzmann et à la cybernétique de N. Wiener. L'entropie correspond au désordre et la néguentropie à l'ordre.
6. En biologie, la conformation est la configuration, la disposition des différentes parties d'un corps organisé. Ici le terme de *conformation* est à prendre dans le sens d'interrelation non conflictuelle entre les parties citées. Chaque partie se conforme (s'adapte) à l'autre de façon partielle. Exemple : la stratégie d'enseignement va prendre en compte le manque d'autonomie des apprenants.

7. La pensée simplifiante appartient au paradigme de simplicité selon E. Morin
8. Dans l'histoire de la DLE, les méthodologies ont oscillé d'un paradigme à l'autre. La polarisation du paradigme de l'innovation est la suivante : *théories* / *matériels*. Dans cette polarisation, on s'appuie sur de nouvelles *théories* de référence et de nouveaux *matériels* (par exemple behaviorisme et moyens audiovisuels pour la Méthode audio-visuelle).
9. Ici, il s'agit d'une polarisation sur les situations et les pratiques. Il y a adaptation des théories à la situation d'enseignement / apprentissage (méthodologies actives).
10. Entretien d'E. Morin par Nelson Vallejo-Gomez pour Synergies Monde n°4 en 2008.
11. Les sciences connexes : psychologie cognitive, sociologie, politique...
12. Plus de précisions sur la méthodologie de recherche :
 - Observations de classes en Chine (Wuhan, Nankin, Tianjin et Shanghai) entre 2005 et 2014 dans différentes institutions (collèges, lycées, universités, écoles d'ingénieurs et Alliances françaises) et avec différents publics (enfants, adolescents, étudiants et professionnels)
 - Entretiens semi-dirigés de professeurs chinois de LV1 et LV2 de différentes institutions (30 professeurs)
 - Entretiens semi-dirigés d'étudiants de l'UTSEUS débutant en français (échantillon de 10 personnes)
 - Questionnaires pour les collégiens et lycéens de différentes classes (échantillon de 100 personnes)
13. Dans le sens de changement / mutation. La méthodologie n'est pas figée (absence de systèmes transitoires). De plus, s'il n'y a pas de zones de friction, il ne peut y avoir d'optimisation de l'acquisition de la langue cible.
14. Les traits communs du public chinois restent (dans les grandes lignes) les mêmes. Ce qui va changer dans notre schéma modélisateur en fonction du type du public chinois, ce sont les points d'achoppement, leurs forces et les différentes étapes des méthodologies d'E/A. Nous avons donc décidé de prendre comme exemple notre public actuel : jeunes adultes chinois ayant réussi le concours d'entrée à l'université de première catégorie, issus de toute la Chine et de différentes catégories sociales avec une nette prédominance des couches aisées et de la tranche supérieure des classes moyennes.
15. Dès l'école primaire, les Chinois ont des cours de civisme (politique et morale) entre 2 à 4 cours par semaine, et ce tout au long de leur parcours éducatif. Les épreuves (examens et concours) sont sélectives et seront décisionnaires pour l'entrée ou non dans un bon établissement. Ceci va permettre de constituer une appartenance forte à la nation, d'atténuer les traits distinctifs des classes sociales et de constituer une culture commune forte. A noter également que 92% de la population chinoise appartient à l'ethnie majoritaire Han.
16. En Chine, une classe a deux professeurs à tour de rôle : le professeur local (chinois) et le professeur natif de la langue étudiée. La répartition du volume horaire dépend des institutions.
17. A noter que les représentations changent plus lentement. En effet, une classe de dernière année de collège apprenant le français depuis plus de deux ans à hauteur de 4 cours de 45 minutes par semaine et étant totalement satisfaite des cours du professeur natif de la langue cible (98% de taux de satisfaction) continue (pour la moitié d'entre eux) à penser que seul le professeur chinois est habilité à enseigner la grammaire. Certes le taux est bien inférieur au taux habituel (80-90%)
18. A noter que les professeurs sont également des êtres humains, ils vont être influencés à leur tour par leurs cultures éducatives et les représentations qu'ils ont de leurs apprenants en termes d'attentes et de besoins. Ce qui signifie que nous pourrions modéliser les zones de tensions entre culture éducative de l'enseignant et la méthodologie choisie
19. L'approche traditionnelle chinoise mêle Méthode Traditionnelle, Méthode audio-visuelle et Méthode Directe (cf. Perche, 2011).
20. Langue maternelle

21. Approche conçue en partant du terrain. Cf. Perche (2011).

22. En revanche, il n'y aura pas de zones de tension si l'enseignant opte pour l'approche traditionnelle chinoise.

23. Les étudiants de l'UTSEUS suivent un cursus de 3 années en Chine et partent (60%) dans une des Universités de Technologies françaises effectuer deux stages et suivre la fin du cursus (2 années). Ils obtiennent un double diplôme.

24. Pour des raisons de lisibilité, tous les points d'achoppement ne sont pas présents dans le schéma. On pourrait y ajouter : les stratégies d'appropriation par cœur, la prise de notes, le rapport à l'erreur, la primauté des savoirs sur les compétences, etc.

RÉSUMÉS

Toute pédagogie « innovante » (dans le sens où elle diffère de la norme locale) crée des zones de tensions entre cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement, d'autant plus quand les cultures éducatives sont éloignées et non partagées entre apprenants et enseignants.

Si la culture éducative des apprenants n'est ni circonscrite, ni prise en compte par le professeur, les zones de tensions se transformeront irrémédiablement en blocages, voire même en conflits rendant ainsi impossible une congruence entre le plan enseignement et apprentissage.

La question que l'on peut se poser alors est la suivante : Quel est le rôle de ces zones de tensions dans le processus d'enseignement / apprentissage ?

Après avoir défini dans un premier temps le concept de culture éducative, et posé le cadre épistémologique de la complexité dans lequel s'inscrit notre réflexion, nous montrerons qu'il est tout à fait possible de mettre en place des stratégies d'enseignement efficaces à travers un éclectisme méthodologique réfléchi et non juxtaposé, et cela sans aller à l'encontre de la culture éducative du public.

Il sera proposé un schéma modélisateur, permettant une analyse systémique (adaptable à tous pays) de la situation d'enseignement / apprentissage. Ce schéma plaçant au centre les zones de tensions (primauté de l'écrit, appréhension du sens, participation en classe, autonomie d'apprentissage, ...) et leur force d'opposition pédagogique, permet de comprendre que les stratégies d'enseignement ne peuvent s'inscrire dans une seule et même méthodologie constituée mais qu'elles présentent, au contraire, un système transitoire issu de leur conformation / confrontation avec le public-cible.

INDEX

Mots-clés : complexité, analyse systémique, cultures éducatives, éclectisme cohérent, stratégies d'enseignement, zones de tension, méthodologies constituées, méthodologie évolutive, public-cible

AUTEUR

VALÉRIE PERCHE

Valérie Perche est directrice pédagogique du département de Français de l'UTSEUS*, école d'ingénieurs franco-chinoise de l'Université de Shanghai. Elle enseigne le français en Chine depuis 14 ans. Son domaine de recherche porte sur la contextualisation des méthodologies d'enseignement. Après avoir travaillé sur l'adaptation de manuels de FLE à un public chinois, elle s'est interrogée ensuite sur l'éclectisme méthodologique et sa cohérence.

Courriel : valerieperche[at]gmail.com

Adresse : Université de Shanghai, Mailbox 133-99, Shangda road, Shanghai 200444, Chine

*Dans l'histoire de la DLE, les méthodologies ont oscillé d'un paradigme à l'autre. La polarisation du paradigme de l'innovation est la suivante : *théories / matériels*. Dans cette polarisation, on s'appuie sur de nouvelles *théories* de référence et de nouveaux *matériels* (par exemple behaviorisme et moyens audiovisuels pour la Méthode audio-visuelle).