
Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ?

De quelques enjeux d'une lecture diversitaire de la « méthode chinoise »

MAO Rongkun et Emmanuelle Huver



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/425>

DOI : 10.4000/rdlc.425

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

MAO Rongkun et Emmanuelle Huver, « Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 12-1 | 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/425> ; DOI : 10.4000/rdlc.425

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



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

Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ?

De quelques enjeux d'une lecture diversitaire de la « méthode chinoise »

MAO Rongkun et Emmanuelle Huver

Introduction – liminaire

- 1 Cet article s'inscrit dans le projet de recherche Diffodia (Didactique du français, formation et diversité/altérité en contextes universitaires : pratiques, représentations et évolutions dans différents environnements¹, qui vise à explorer les modalités de prise en compte (ou non) de la diversité / altérité / pluralité² – linguistique, culturelle et formative – telle qu'elle est perçue et interprétée dans le cadre de formations de français et/ou de formations professionnelles à l'enseignement du français, dans des environnements universitaires variés³. Corrélativement, ce projet cherche à explorer les enjeux et les conséquences pour la recherche en didactique / didactologie des langues (désormais D/DDL) d'une conception « diversitaire » de la diversité (pour plus de détails, cf. notamment Huver 2013 a et b et Debono, Huver, Peigné, 2013).
- 2 Un des axes de ce projet a plus particulièrement porté sur la question de la circulation de discours relatifs à la « méthode (traditionnelle) chinoise » (en chinois : 中国传统教学法z hongguo chuantong jiaoxue fa)⁴ et des conceptions de la « diversité formative » (Debono, Huver, Peigné, 2013) que ces discours sous-tendent. C'est à l'approfondissement de cette réflexion⁵ que le présent article est consacré. Mais auparavant, pour situer notre propos, nous reviendrons sur le processus de construction de cette problématique, ainsi que sur les principes au fondement de la démarche adoptée.

Divergences et construction d'une problématique commune

- 3 Les expressions *méthode traditionnelle* ou *méthode chinoise* sont largement circulantes dans les travaux portant sur l'enseignement du français en Chine. Elles sont notamment mobilisées pour décrire des pratiques et/ou pour en exposer les principes méthodologiques.
- 4 Le point de départ de notre réflexion tient notamment à des divergences initiales profondes au sein même du groupe de recherche quant à la pertinence des catégorisations opérées : certains d'entre nous adhéraient en effet à l'idée que la « méthode chinoise » consistait en un corps de principes méthodologiques stable, homogène, nettement distinct – voire opposé – à d'autres méthodologies d'enseignement / apprentissage des langues (notamment approches communicatives / actionnelles) et dont l'opposition était corrélée, plus particulièrement, à des différences culturelles. D'autres en revanche pensaient que premièrement, cette homogénéisation évacuait la complexité des dynamiques, des usages et des parcours des acteurs ; et que, deuxièmement, elle était très peu en concordance avec les observations qu'ils avaient pu faire dans différentes situations d'enseignement / apprentissage au sein même du contexte chinois, les interprétations de ces observations laissant plutôt paraître une réelle diversité des usages de transmission / appropriation de langues.
- 5 C'est sur la base de cette divergence et dans l'idée de travailler avec ce conflit interprétatif que nous avons commencé par analyser différents articles traitant de « la méthode chinoise » pour les confronter collectivement à quelques extraits d'observations de classe sélectionnés (cf. *infra*). Il en est ressorti un constat transversal de forte hétérogénéité, à la fois dans les discours sur les méthodologies (et notamment dans la spécification de ce que serait, méthodologiquement, la « méthode chinoise ») et dans les interprétations produites sur les extraits de séquences de classe sélectionnés. La thèse de pratiques homogènes corrélées à une culture chinoise elle-même homogène s'en est trouvée très largement affaiblie, alors même que l'omniprésent discours sur l'explication « culturelle » donne l'illusion de son importance primordiale (Bel, Huver, LIANG et MAO, 2013).
- 6 A cela, il faut ajouter des enjeux et des intérêts individuels, qu'il importe de mentionner, même succinctement, dans la mesure où ils participent pleinement des interprétations produites ici et des conséquences qui en sont tirées⁶. L'une des préoccupations transversales des recherches d'Emmanuelle Huver, porteuse du projet Diffodia, concerne les enjeux (politiques, identitaires, épistémologiques, etc.) liés aux interprétations des relations et des circulations entre différents espaces de la D/DDL et du traitement de l'altérité et de la diversité que celle-ci révèle. Les discours sur la « méthode chinoise » constituaient dans ce cadre un « cas d'école » pour questionner l'homogénéisation des manières d'enseigner et d'apprendre, liée à des formes de hiérarchisation sous couvert de formation à des approches « innovantes » (actuellement la perspective actionnelle, par exemple) – dans les faits essentiellement issues de recherches et d'institutions occidentales et visant à l'alignement sur un même modèle, la contextualisation participant du masquage (et donc de la diffusion) de cette logique (Debono, Castellotti et Huver, 2014).

- 7 Pour MAO Rongkun, la réflexion avait une double origine. D'une part, le paradoxe vécu au quotidien⁷ entre les discours homogénéisants des chercheurs (chinois ou pas, locaux⁸ ou pas) sur les usages de transmission / appropriation chinois et la diversité de ces usages tels qu'elle peut les observer en Chine. D'autre part, le sentiment de négation de la diversité interne en Chine, lié à ces discours et au fait que ceux-ci considèrent « la culture » comme facteur explicatif principal des pratiques existantes.

Le conflit des interprétations : un principe heuristique

- 8 Notre démarche de recherche repose sur deux principes étroitement corrélés et visant à rendre les dimensions d'interprétation et d'implication doublement présentes au chercheur et au lecteur : l'un est de travailler à partir d'extraits sélectionnés de séquences de classe filmées ; l'autre est de travailler à partir du « conflit des interprétations » (Ricœur, 1969) produites à partir de ces extraits⁹.
- 9 Dans de nombreux travaux de recherche en D/DDL, la méthodologie de recherche est fondée sur des observations filmées de séquences ou de séances de classe, comme par exemple le projet CECA¹⁰ ou encore les travaux du groupe de recherche IDAP¹¹, qui procèdent respectivement par échanges de séquences de classe filmées et par analyse et auto-confrontation à des séquences de classe filmées. Le « corpus » recueilli y est considéré comme une fenêtre sur le réel et l'effet de réel ainsi produit n'est en général pas questionné : ce qui est filmé est (censé être) « la réalité », dont le sens est univoque (ou, tout du moins fait-on comme si c'était le cas)¹². A rebours de ce statut réaliste accordé à la chose filmée – voire positiviste, lorsqu'elle a statut de preuve –, nous souhaitons au contraire mettre en évidence, exploiter et travailler avec « ce qui fait réalité » pour les uns et les autres. Le fait que chacun *sélectionne* des extraits sur la base d'un matériau filmé collectivement mis à disposition¹³ constituait déjà une manière de métaphoriser le caractère construit, fragmentaire, parcellaire – et de ce point de vue fictionnel – de toute capture filmique (ou photographique – cf. à ce propos Razafimandimbimanana, 2014), de manière à ne pas réduire la discussion aux observables de la vidéo.
- 10 Mais surtout, cette sélection a donné lieu à argumentation des choix opérés et à croisements de ces argumentations et c'est bien ici, dans cette démarche de croisement, que sont apparus les conflits interprétatifs à partir desquels nous avons travaillé. Problématiser ce qui pouvait initialement apparaître comme des évidences, y compris pour les chercheurs eux-mêmes, a ainsi constitué une des principales motivations – et aussi une des origines – de ce projet. Le travail à partir des extraits vidéo filmés visait ainsi à impulser la réflexion en proposant des illustrations (i.e. en donnant en « spectacle ») de ce qui nous semblait faire conflit, pour discuter et argumenter nos perceptions et interprétations divergentes, à la fois point de départ de la discussion et espace de mobilisation d'expériences autres et/ou antérieures.
- 11 Suite à cette première étape exclusivement menée entre les membres du projet Diffodia impliqués dans ce travail (et exposée dans Bel, Huver, LIANG et MAO, 2013), nous avons procédé à un deuxième croisement, en soumettant ces extraits à cinq enseignants diversement situés (français / chinois, universitaires / enseignants de langue, enseignant de FLE / enseignant de chinois LE ; impliqué en tant qu'enseignant observé dans les extraits filmés ou non)¹⁴. Tous les entretiens ont été librement menés, dans le sillage des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996).

12 Précisons enfin que dans l'expression *lecture diversitaire*, *diversitaire* porte à la fois sur « l'objet »¹⁵ de la lecture (en l'occurrence, la « méthode chinoise ») et sur la lecture elle-même, puisqu'il s'agit à la fois de proposer une interprétation « autre » de la « méthode chinoise » (notamment au regard de ses descriptions uniquement méthodologiques) et de considérer l'activité même d'interprétation comme un processus fondé sur la diversité. En d'autres termes, l'expression *lecture diversitaire* est à comprendre conjointement comme :

- renvoyant à la pluralité et au conflit des interprétations, lequel a constitué le moteur, le fondement et le principe de notre démarche (bien plus que les extraits vidéos en eux-mêmes et pour eux-mêmes) ;
- visant à rendre compte du fait que l'axe transversal du projet Diffodia était de considérer la diversité et notamment la « diversité formative » (Debono, Huver et Peigné, 2013) comme constitutive des usages de transmission / appropriation des langues. Dès lors il s'agissait de « prendre cette diversité au sérieux », sans convenir d'une entrée interprétative a priori (que ce soit en termes de culture ou de méthodologie) ou sans chercher à hiérarchiser les phénomènes observés, mais en s'intéressant plutôt aux enjeux, aux conséquences et aux origines des catégorisations de ces usages (cf. également Huver, 2014).

« Méthode chinoise » : enjeux et conséquences d'une lecture diversitaire

13 L'exploitation de la divergence, voire du conflit, des interprétations a permis d'explorer différentes problématiques. Nous avons choisi de focaliser le présent propos non pas sur les manières dont ces divergences s'inscrivent dans des parcours professionnels et personnels singuliers (cf. à ce propos Goï et LIANG, 2015), mais sur les catégorisations des usages didactiques observés en contexte chinois et les rapports à l'altérité et à la diversité qu'ils dénotent.

Méthode chinoise, enseignant chinois : des Grands Autres ?

14 Le fait de s'intéresser aux modalités d'enseignement/apprentissage des langues en Chine est particulièrement intéressant pour traiter de la perception / interprétation de la diversité / altérité en D/DDL. La Chine étant fréquemment conçue comme « le Grand Autre » de l'Occident, un « Tout-Autre » hyper-altérisé (Jullien et Lacrosse, 2005¹⁶ ; Debono, 2011 et 2015), elle spectacularise de fait les critères de catégorisation de l'altérité, ainsi que les enjeux et les conséquences de ces catégorisations en D/DDL. Cette hyper-altérisation, qui était d'ailleurs également très présente dans les discours de certains des chercheurs de Diffodia, notamment au début du projet, est souvent d'ordre méthodologique, lorsque les discours didactiques opposent terme à terme « méthode chinoise » et approche communicative / actionnelle¹⁷, proposant en creux une interprétation binarisante, homogénéisante et essentiellement focalisée sur les caractéristiques méthodologiques des manières d'enseigner et d'apprendre¹⁸. Elle se fonde généralement sur des arguments d'ordre culturel, mettant en lien « la méthode chinoise » avec « la culture chinoise », elle-même homogénéisée et réduite, généralement, à quelques éléments assignant la Chine à ses traditions millénaires (cf. le motif récurrent du confucianisme¹⁹, par exemple chez Perche, ici-même).

Une hyperaltérisation aux effets complexes et peu interrogés

- 15 Les effets de ce raisonnement – et des actions qui en découlent – sont complexes mais surtout devraient poser question à une didactique des langues inscrite *de facto* dans un environnement postcolonial et mondialisé²⁰. Nous en présenterons ici les grandes lignes, sans pouvoir développer autant que nécessaire.
- 16 Tout d’abord, cette hyperaltérisation culturelle et méthodologique contribue à forger une image figée et somme toute passéiste (puisqu’ancrée dans des traditions millénaires) de l’enseignement / apprentissage des langues en Chine, dont découlerait un antagonisme, voire une incompatibilité, entre méthode chinoise et approche communicative / actionnelle. En d’autres termes, cette antagonisation des méthodologies contribue, en creux, à fonder et à véhiculer l’image d’un Occident (et, plus exactement pour ce qui concerne le français, d’une France) porteurs d’innovations (en l’occurrence didactiques), auxquelles il s’agirait de former les enseignants et les apprenants chinois.
- 17 Ce qui est censé être un constat de différences présentées comme objectives entre la France et la Chine – et entre leurs usages respectifs de transmission / appropriation – devient alors une forme (plus ou moins) déguisée de hiérarchisation, où la France (ou « l’Occident ») occupe la position haute, en tant que puissance éducative innovante dont le rôle consiste alors à diffuser ses innovations. On reconnaît ici, mis au goût du jour, les enjeux de diplomatie d’influence usuellement liés à l’enseignement / apprentissage et à la diffusion du français (sur ces aspects, cf. par exemple Klinkenberg, 2013 ; mais aussi de Robillard, 2000 ou encore Coste, 2003 et 1998). Bien évidemment, cette hiérarchisation est dans les faits très relative, voire fictionnelle, non seulement pour les raisons esquissées plus haut, mais aussi si on considère le fait que les pratiques d’enseignement françaises sont symétriquement jugées comme rétrogrades, passéistes ou, en tout cas, « traditionnelles » par d’autres pays (cf. par exemple certains des commentaires mis à disposition dans le cadre du projet CECA).
- 18 Ces enjeux politiques et identitaires sont également présents du côté chinois : la demande de formation et d’introduction de méthodes dites innovantes importées d’Occident peut alors être interprétée comme une forme d’incorporation de la hiérarchisation effectuée (et, partant, de sous-évaluation des compétences et des parcours locaux effectifs). A l’inverse, la revendication d’une méthode « chinoise », tout en constituant un moyen possible de justifier un certain immobilisme, peut aussi être interprétée non pas du point de vue des caractéristiques méthodologiques, mais comme une forme de « repli identitaire » ou encore comme la recherche d’une « centralité alternative »²¹, en tout cas comme une réponse possible et re-légitimante face à ce jugement de passéisme.

Des interprétations autres pour des réceptions autres ?

- 19 Les travaux effectués dans le cadre du projet Diffodia, dont, entre autres, les croisements interprétatifs effectués entre professionnels et chercheurs – selon des configurations variables – peuvent permettre de proposer d’autres interprétations, moins hiérarchisantes et prenant en compte les enjeux identitaires et politiques précédemment évoqués (prioritairement aux typologies méthodologiques).

Circulations de traductions

- 20 Interroger les catégorisations et les hiérarchisations effectuées dans une recherche internationale et plurilingue impose de (se) poser la question de la traduction. Or, en l'occurrence, le terme *méthode* est la traduction de 法 (*fa*), alors que l'on peut également le traduire par *astuce*, *technique*, ou encore par *loi*, *règlement*. De même, le terme chinois 传统 (*chuantong*) est généralement traduit par *traditionnel*, vraisemblablement pour référer à certaines caractéristiques de l'enseignement (approche magistrale, centration sur l'écrit, la norme, la grammaire, etc.) jugées passéistes et obsolètes. Or, d'une part, ce terme signifie aussi *rituel*, *habituel*, *classique*, *commun*, son antonyme étant alors, non pas uniquement *moderne*, mais aussi *rare*, *original*, ou encore *récent*, *nouveau*, *à la mode* (ce qui change singulièrement les choses). D'autre part, le fait que la méthode dite « grammaire-traduction » (Germain, 1993) soit parfois également appelée « traditionnelle »²² engendre des formes d'interférences et d'amalgames entre « méthode chinoise » et « méthode grammaire - traduction ». De ce point de vue, on peut dire que la traduction par *méthode traditionnelle* de l'expression chinoise 传统法 (*chuantong fa*) procède de calques de traduction non interrogés, si bien que, dans ces dynamiques de circulations et de traductions / retraductions, la « méthode traditionnelle chinoise » finit par être assimilée à la méthode « grammaire-traduction », du fait de leur supposé caractère rétrograde commun, alors qu'elles ne se recouvrent ni dans leurs caractéristiques méthodologiques, ni dans leur histoire, ni dans les traditions et les projets éducatifs sur lesquels elles se fondent.

Univocité des pratiques ou diversité des usages et des constructions de sens

- 21 Les entretiens réalisés avec des enseignants français et chinois montrent, à condition de les envisager sous cet angle²³, que les usages de transmission / appropriation, les représentations liées à l'enseignement des langues, mais aussi les parcours et les possibles inter-influences (ce qu'Appadurai (2001) appelle les « processus de productions de la localité ») sont largement plus entremêlées et complexes que l'on pourrait a priori le penser, dessinant des constructions de sens extrêmement diversifiées.
- 22 Ainsi, Zoé, enseignante chinoise dont les pratiques avaient été interprétées comme « 100% chinoises » par certains des chercheurs du projet Diffodia, laisse transparaître, lors d'un entretien, des ressources didactiques diversifiées²⁴, construites dans la circulation entre des espaces eux-mêmes diversifiés (géographiquement, culturellement, institutionnellement, etc.), mais surtout un positionnement très fin en termes d'enjeux et d'objectifs d'enseignement, dissociant par exemple nettement l'enseignement universitaire à des spécialistes du français (a fortiori de niveau Master) de l'enseignement du français dans des écoles de langue de type Alliance française ou Institut Français.

Chercheure (Ch): Comme on le sait, consciemment ou pas, on a plus ou moins tendance à répéter ses professeurs lorsqu'on devient soi-même enseignant...

Zoé (Z) : Comment dire... En tout cas, ma façon d'enseigner par rapport au passé (où moi-même j'étais étudiante), elle est complètement différente. Je pense qu'il y a plusieurs raisons possibles. D'un côté, bon, entre mes études universitaires et mon travail à l'université maintenant, des années sont passées. Après avoir eu mon benke, je n'ai pas commencé tout de suite à enseigner ici. C'est après une longue période que je suis revenue. De l'autre côté, après mon benke, je suis allée à l'Alliance Française. J'ai commencé à

enseigner là-bas. Et à l'AF, la façon d'enseigner est complètement différente de celle de l'Université M. Donc très certainement, j'ai été influencée par les pratiques de l'AF et j'en ai gardé certaines jusqu'à maintenant. [...] Ensuite, j'ai enseigné le chinois en France aussi, pendant un an à Lyon. Et puis j'ai fait des études en France, mon DEA... Après tout ça, toutes ces années, alors je ne pense pas que ma façon d'enseigner aujourd'hui ait vraiment de rapport avec mes études à l'Université M quand j'étais étudiante. C'est une raison importante. [...] Je pense que c'est difficile de dire que ma manière d'enseigner est "très chinoise" ou « très française ».

Ch : Je vois. Alors à ta connaissance, est-ce que la différence (d'enseigner le français) existe toujours entre l'AF et les universités ?

Z : C'est difficile à dire pour moi... Puisque je suis partie de l'AF depuis longtemps. Ce que je peux dire, de par le passé que j'ai connu, c'était quand même différent. Pendant mes deux premières années de travail ici (dans cette université), je retournais à l'AF enseigner de temps en temps. C'était différent parce que le public était très différent. On ne peut pas enseigner de la même manière. [...] Pourquoi ? Parce que... bon, encore une fois, je parle de mon souvenir de l'AF du passé et peut-être ce n'est plus de l'actualité. A l'AF, les manuels sont de France, avec beaucoup d'enseignants français, la façon d'animer la classe est très variée aussi... Mais, le plus grand défaut... enfin, ce n'est pas vraiment un défaut, comme je l'ai dit tout à l'heure, ils n'ont pas le même public que les universités. Ce sont plutôt des (apprenants) amateurs. Ils ne cherchent pas la précision linguistique, ni la base solide, ni la grammaire. Ils attendent des échanges oraux (quotidiens), pour pouvoir les utiliser tout de suite. (Entretien en chinois, résumé et traduit par MAO Rongkun).

- 23 Réciproquement, certaines des enseignantes françaises ont réagi aux extraits qui leur ont été soumis, et notamment aux pratiques présentées de Zoé, non pas en les stigmatisant pour leur passéisme ou leur traditionalisme, mais en ouvrant la possibilité à une évolution de leurs propres pratiques, éclairées par ces extraits de pratiques de classe vécues comme altéritaires et altérisantes – et en même temps immédiatement réinterprétées, *traduites* au filtre de leurs propres orientations et convictions didactiques.

Brigitte : et puis pour terminer, il y a quelque chose qui me surprend en tant qu'enseignante, c'est l'exposé de grammaire. Parce que jamais jamais jamais j'ai utilisé la grammaire comme euh, comme but pour qu'un étudiant puisse faire un exposé et ça, ça m'étonne vraiment, qu'on puisse utiliser la grammaire comme un objet d'exposé (...) ça me surprend de les mettre dans cette situation-là d'exposé grammatical. Ça c'est vraiment quelque chose qui m'a étonnée...

Myriam : mais j'ai eu la même surprise que toi. Et c'est pour ça qu'à la fin [du visionnage] je suis intervenue pour demander « mais c'est bien l'apprenante » et je me suis fait aussi cette même réflexion, comme toi, la surprise. Mais en même temps, en regardant ça, je me dis, ce qui peut être intéressant c'est de faire faire un exposé sur la grammaire, même s'ils n'ont pas cette subtilité, cette connaissance, c'est certainement un moyen de s'approprier et puis d'explicitier, verbaliser les points de grammaire tels que eux l'ont intégré à ce point de leur apprentissage et je pense que ça peut être un bon moyen pour eux de s'approprier des notions. Parce que les recevoir, c'est une chose, mais de devoir les expliquer aux autres. Et c'est vrai que de ce point de vue là j'y avais pas pensé moi non plus mais je pense que ça peut être très intéressant.

Chercheuse : d'accord. Donc tu dis en gros, que ce sont des sortes d'impensés de la pratique ici, que ça viendrait pas à l'idée...

Myriam : non. Jamais j'aurais eu l'idée de faire faire un exposé à un apprenant qui présente un point de grammaire. Mais en même temps, je me dis que ça peut être très intéressant... parce que ça c'est un des points que moi j'essaye de mettre en avant, c'est que l'apprenant part de ses connaissances, conçoit son savoir en intégrant des nouvelles notions, mais en partant à la base de ce qu'il sait déjà.

Altérités de l'histoire

- 24 Enfin, ces phénomènes de vernacularisation, de circulations et d'inter-influences croisées et *réiproques* (et non pas unilatérales ni symétriques) sont par ailleurs corroborés par les travaux d'historiens de l'enseignement / apprentissage du français et des langues en Chine, qui mettent en évidence la présence de manières d'enseigner centrées sur la communication dès le 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle, ou encore d'influences *croisées* dans la conception des manuels et des grammaires (XU, 2013 ; LI et XU, 2006, ZHANG, 2011, ZHOU, 2015). Cette dimension historicisante mériterait sans doute d'être approfondie, dans la mesure où elle remet en question des discours dominants, qui véhiculent l'idée d'une « insolubilité » (de tous temps) des Chinois dans les approches communicatives et/ou de réseaux d'influence à sens unique entre l'Occident et la Chine.

Quelques enjeux transversaux en guise de conclusion

- 25 Ce que la divergence de ces interprétations met finalement en évidence, c'est la divergence des conceptions de la diversité qui les fondent. A une diversité juxtapositive et hiérarchisante peut en effet être opposée une diversité que l'on qualifiera ici de « diversitaire ». Pour résumer²⁵, on pourrait dire que plus qu'une notion, la diversité constitue dans cette optique un principe épistémologique transversal, qui vaut donc aux plans non seulement linguistique et culturel, mais aussi didactique et didactologique (cf. aussi Huver, 2014b).
- 26 Du point de vue didactique, cela suppose que soit développée une didactique pluraliste, à rebours d'une didactique à la fois normative (i.e. considérant que certaines pratiques sont a priori et en soi meilleurs que d'autres) et téléologique (i.e. considérant que l'évolution des méthodologies est dirigée vers une amélioration, voire un progrès, des pratiques).
- 27 Du point de vue de la recherche en didactique, cela suppose de partir prioritairement non pas des typologies et des catégories pensées comme existant a priori, mais de la diversité des constructions de sens – individuelles et collectives – elles-mêmes indissociables des enjeux politiques et identitaires ainsi que des histoires (ici aussi individuelles et collectives) des personnes et des institutions concernées.

BIBLIOGRAPHIE

- Anderson, P. (2002). « “Nous avons les moyens de vous faire parler”... ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues », *Semen*, n°14, <http://semen.revues.org/2537>.
- Anderson, P. (1999). *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon : Presses universitaires franc-comtoises.
- Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris : Payot.
- Bel, D., Huver, E., LIANG, M. & MAO, R. (2013). « A la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations », Castellotti, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME, 405-422.
- Bigot, V. & Cadet, L. (dir.) (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe – Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Paris : Riveneuve.
- Carette, E., Carton, F. & Vlad, M. (dir.) (2012). *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde*. Grenoble : PUG.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2005). « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », Beacco, J.-C. et al. (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF, 107-132.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Coste, D. (2003). « Entre mythe linguistique et politique des langues : d'une langue maternelle à l'autre », *Triangle*, n°19, 15-30.
- Coste, D. (1998). « 1940 à nos jours : consolidations et ajustements », Frijhoff, W. et Reboullet, A. (coord.), « Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde », *Français dans le monde recherches et applications*, 103-122.
- Debono, M. (2015). « Un barbare en didactique / un didacticien en Asie : petit détour littéraire pour éclairer certains enjeux des travaux sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage en didactique des langues-cultures », dans Huver, E. et Bel, D. (coord.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, Paris : l'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs.
- Debono, M. (2013). « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. », Castellotti, V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME, 423-447.
- Debono, M. (2011). « Pour une pédagogie du conflit en Chine ? », *Synergie Chine*, n°6, 127-140, <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine6/debono.pdf>.
- Debono, M., Castellotti, V. & Huver, E. (2014). « Contexte, contextes, contextualisation au filtre de la diversité. Enjeux et problématiques liés aux usages contemporains de contexte/ contextualisation en D/DDL », Symposium dans le cadre du colloque international *Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*, Paris, 23-25 janvier. Articles parus dans les actes du colloque, disponibles en ligne :

http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locauxsorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf.

Debono, M., Huver, E. & Peigné, C. (2013). « Figures et traitements de la diversité. Vers une diversité diversitaire en didactiques des langues ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures - Les Cahiers de l'Acledle*, n°10/3, 135-152, http://acedle.org/IMG/pdf/08_Debono_Huver_Peigne_RDLC_v10n3.pdf.

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé international.

Goï, C. et LIANG, M. (2015). « Revendications didactiques des enseignants de FLE en Chine, mobilité, et construction professionnelle : en finir avec "l'enseignant-chinois type" ? Regards franco-chinois », dans Huver, E. et Bel, D. (coord.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, Paris : l'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs.

Huver, E. (2014b). « Parler de la diversité sans "contexte" ? », Colloque international Contexte global et contextes locaux : tensions, convergences et enjeux en didactique des langues, Paris, 23-25 janvier 2014. 140-154.

http://fipf.org/sites/fipf.org/files/actes_colloque_contexte_global_et_contextes_locaux_sorbonne_nouvelle_paris_3_2014.pdf.

Huver, E. (2014). *De la subjectivité en évaluation à une didactique des langues diversitaire. Pluralité, altérité, relation, réflexivité*. Habilitation à diriger des recherches. Université F. Rabelais (Tours).

Huver, E. (2013a). « La diversité au centre de projets à construire - Réflexions autour d'un projet de recherche en didactique des langues : le projet DIFFODIA », Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME, 349-365.

Huver, E. (2013b). « Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation », dans Kara, A.-Y., Kebbas, M. et Daff, M. dir., « Dynamiques plurilingues ; transpositions politiques et didactiques » *Cahiers de Linguistique*, n° 39/2, 19-30.

Jullien, F. & Lacrosse, J. (2005). « La Grèce et la Chine : comparer, dé-comparer. Un entretien avec Jullien, F., Lacrosse, J. (coord.), *Philosophie comparée. Grèce, Inde, Chine*. Paris : Vrin.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.

Klinkenberg, J.-M. (2013). « La francophonie : pour qui ? pour quoi ? », Castellotti V. (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Bruxelles : EME, 17-38.

LI, Chuansong & XU, Baofa (2006). *A History of Modern Foreign Language Education in China*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press, p.30. (李传松, 许宝发, 2006, *中国近现代外语教育史*, 上海 : 上海外语教育出版社, 第30页。).

Razafimandimbimanana, E. (2014). « Quelque part entre des inaccessibles. Une façon de conceptualiser la photographie en sociolinguistique », dans Goï, C., Huver, E. et Razafimandimbimanana, E. (coord.), *Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*, Glottopol, n°23.

http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_02razafi.pdf.

Ricœur, P. (1969). *Le conflit des interprétations. Essais d'herméneutique I*. Paris : Le Seuil.

Robillard, D. de (éd.) (2009). « Réflexivité, herméneutique : vers un paradigme de recherche ? », *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14.

Robillard, D. de (2000). « Histoire de la diffusion du français dans les pays non francophones. Faits et éclairages », Antoine G. et Cerquiglini B. (dir.), *Histoire de la langue française - 1945-2000*. Paris : CNRS Editions, 623-641.

XU, Y. (2013). « Le FLE en Chine à la recherche de son identité nationale. Une étude de la « méthodologie chinoise » à travers les manuels », Communication lors du colloque international *Croisements, ruptures, partages, conflits. Quelles approches diversitaires pour la didactique des langues ?*, Canton, 27-29 novembre 2013.

ZHANG, L. (2013). « Qian Zhongshu et la littérature mondiale », *Revue de littérature comparée*, n° 346.

ZHANG, L. (2009). *Initiation aux études de la littérature comparée*, Shanghai : Fudan University Press, 137-138. (张隆溪, 2009, *比较文学研究入门*, 上海 : 复旦大学出版社, 第137-138页。).

ZHANG, M. (2011). *Studies on Foreign Language Education in Late Qing Dynasty, Beijing* : China Social Sciences Press, 16-24. (张美平, 2011, *晚清外语教学研究*, 北京 : 中国社会科学出版社, 第16-24页。).

ZHOU, W. (2015). « Enseignement des langues étrangères en Chine dans la période de Tongwen Guan (1862-1905). Une première ouverture à la diversité des méthodologies d'enseignement. », dans Huver, E. et Bel, D. (coord.), *Prendre la diversité au sérieux en didactique des langues. Altériser, instabiliser : quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?*, Paris : L'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs.

NOTES

1. Projet de trois ans (2011-2013) financé par l'AUF pour 2011 et 2012.
 2. Bien que non interchangeables, ces termes seront ici considérés comme équivalents. Pour plus de détails, cf. Huver (2014).
 3. Université du Kwazulu Natal (Durban, Afrique du Sud), Université de Douala (Douala, Cameroun), Université Normale de Chine du Sud (Canton, Chine), Université François-Rabelais (Tours, France), Université Autonome de l'État du Mexique (Toluca, Mexique)
 4. Egalement et indifféremment appelée en français « méthode chinoise » ou « méthode traditionnelle », termes que nous reprendrons donc ici sans distinction.
 5. Initiée dans un précédent article (Bel, Huver, LIANG et MAO, 2013).
- N.B. : En chinois, le nom de famille doit toujours figurer en premier et en majuscules. Nous avons choisi de conserver autant que possible cette convention, afin de faciliter le repérage des auteurs pour les lecteurs sinophones.
6. Dans ce cadre, les « préjugés » (au sens gadamérien) et les objectifs personnels liés à la recherche, loin de constituer des « biais » en ce qu'ils seraient liés à la subjectivité du chercheur, sont plutôt à envisager comme des ressources à part entière (voire fondatrices) dans la construction du sens. C'est à ce titre qu'il convient de les expliciter, ce qui place la réflexivité au centre d'une conception herméneutique de la recherche (pour plus de précisions à ce sujet, cf. notamment de Robillard, 2009).
 7. Y compris en tant qu'enseignante dans une université chinoise promouvant de manière affirmée ces approches « innovantes »
 8. I.e. les collègues de son établissement de rattachement.
 9. Nous ne pourrions développer ici en détails les réflexions théoriques et épistémologiques sur lesquelles cette démarche se fonde. Pour cela, cf. Huver (2013 a et b) et Huver (2014)

10. CECA – *Cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage* : <http://ceca.auf.org/>. Cf. également Carette, Carton et Vlad, dir. (2012).

11. IDAP : *Interactions Didactiques et Agir Professoral*. Cf. par exemple Bigot et Cadet, 2011 ; Cicurel, 2011.

12. Cette assertion ne préjuge certes pas de la diversité des positionnements, des démarches effectivement adoptées, des réflexions construites au sein de ces projets. Néanmoins, ces enjeux épistémologiques et méthodologiques ne sont pas explicitement problématisés dans les publications scientifiques ou les ressources mises en ligne au nom du projet. Cela laisse penser que ceux-ci ne sont pas considérés *collectivement* (i.e. par le collectif du projet) comme des questions de recherche prioritaires.

13. Dans les faits, trois cours ont été particulièrement mobilisés : deux cours à l'Université Normale de Chine du Sud avec des étudiants spécialistes et non spécialistes et un cours filmé dans une autre université cantonnaise avec des étudiants spécialistes (pour plus de détails, cf. Bel, Huver, LIANG et MAO, 2013).

14. Voici un rapide portrait des enseignants dont des extraits d'entretiens sont mobilisés ici :

Zoé, enseignante chinoise de français, exerçant notamment dans une université de Canton, l'université M. Elle a une formation académique à la fois chinoise et française, puisqu'elle a effectué une partie de ses études en France. A l'université, elle enseigne plus particulièrement auprès d'étudiants spécialistes de français, aux niveaux Benke (l'équivalent de la Licence française) et Shuoshi (Master) ;

Myriam et Brigitte sont des enseignantes françaises enseignant le français dans une école de langue de l'agglomération tourangelle. Leurs parcours professionnels ont pour point commun une longue expérience dans l'enseignement du FLE (plus de 15 ans pour chacune d'entre elles) et dans la formation à la didactique du FLE (missions de formations, interventions dans les formations universitaires, etc.).

Les prénoms originels ont été modifiés à des fins de préservation de l'anonymat.

15. Si tant est qu'on puisse considérer qu'objet et sujet constituent des entités séparées...

16. " Je me méfie beaucoup de la tentation qui serait de construire la Chine comme le Grand Autre. Parce que l'Autre c'est toujours l'Autre du Même, donc faire de la Chine l'Autre de la pensée européenne, c'est en fait chercher à retrouver en creux ce qu'on avait dit en plein. On reste dans le Même. " (Jullien, dans Jullien et Lacrosse, 2005 : 72).

17. Que nous considérons comme des méthodologies similaires, pour un certain nombre de raisons que nous ne pouvons développer ici (pour ce faire, cf. par exemple Huver 2014, Debono 2013, mais aussi Anderson 1999 et 2002 ou encore Germain 1993).

18. Ce que nous nommons également « usages de transmission / appropriation » pour se départir d'une réflexion centrée uniquement sur les pratiques et renvoyer à l'inverse au fait qu'il n'existe pas de clivages ontologiques ou définitionnels entre pratiques et représentations (cf. Huver 2014, Castellotti et Moore, 2005).

19. Comme si l'Occident et l'Europe n'étaient pas aussi le fruit d'un héritage ancien (en l'occurrence judéo-chrétien) et que la Chine du 21^{ème} siècle n'était pas aussi empreinte d'influences récentes et relevant, pour partie en tout cas, de dynamiques semblables à celles que l'on peut constater en Europe.

20. Le fait qu'il s'agisse d'enseignement du français n'est en outre ici pas anodin.

21. C'est ce qu'a également très justement analysé QIAN Zhongshu (écrivain chinois, traducteur, philosophe et chercheur en littérature comparée) à propos des liens entre la littérature chinoise et d'autres littératures et du rôle que jouent les études littéraires comparatives dans ces dynamiques (cf. à ce propos les analyses de ZHANG Longxi (2009 et 2013) sur QIAN Zhongshu).

22. De même d'ailleurs que toute pratique jugée passéiste et rétrograde car présentant tout ou partie des caractéristiques évoquées *supra*.

23. Ce qui pose, fondamentalement, la question des places et statuts respectifs du chercheur (ses expériences, sa posture, etc.) et du « corpus » dans les processus d'interprétation de recherche.

24. Même si celles-ci ne sont pas nécessairement observables / perceptibles dans les séquences de classe filmées – ce qui, là encore, pose la question du statut du corpus dans la recherche.

25. Pour plus de détails, cf. notamment Huver (2014)

RÉSUMÉS

Dans cet article, issu des travaux du projet de recherche Diffodia, on s'intéressera à la « méthode (traditionnelle) chinoise », à partir de différents discours produits à ce sujet, pour interroger les conceptions de la « diversité formative » dont ces discours procèdent. Pour ce faire, on travaillera à partir d'interprétations croisées d'extraits de séquences de classe filmées en Chine notamment. Ce faisant, on cherchera à explorer les enjeux et les conséquences pour la didactique / didactologie des langues d'une conception " diversitaire " de la diversité, qui pose la diversité comme un principe épistémologique transversal, se déclinant aux plans non seulement linguistique et culturel, mais aussi didactique et didactologique.

本文是Diffodia科研项目研究成果的一部分。通过讨论和再讨论在中国录制的法语课堂教学选段，从“中国(式)的(传统)教学法”这一提法出发，批评其倡导下的(语言)“教学多元化”，即，把“多元”局限于罗列不同语言和文化之间的差异。本文作者认为，更应倡导“以多元的视角看待‘多元’”，即，在语言(法语)教学及研究过程中，关键是实现认识论、方法论的多元化，这样才能为构建“多元”理论、实践“多元”理念打好基础。

INDEX

Mots-clés : didactique des langues, conflit interprétatif, enjeux identitaires, méthode chinoise, réflexivité

Keywords : applied linguistics, conflict of interpretations, identity issues, chinese methodology, reflexivity

AUTEURS

MAO RONGKUN

Professeure de français à l'Université Normale de Chine du Sud (Guangzhou) et actuellement en thèse de doctorat en Sciences du langage à l'Université Rennes 2 en France (EA 4246 PREFics-Rennes), MAO Rongkun mène des recherches sur la contextualisation de l'enseignement-apprentissage du français au milieu universitaire chinois. Elle s'intéresse en particulier aux enjeux et aux conséquences de la traduction dans la circulation des idéologies didactiques et didactologiques des langues.

Courriel : maorongkun[at]jibc.scnu.edu.cn

Adresse : Department of French, International Business College, South China Normal University,

Nanhai Information and Technology Park, Shishan, Nanhai District, Foshan City, Guangdong Province, China 528225.

EMMANUELLE HUVER

Emmanuelle Huver est maitresse de conférences à l'Université F. Rabelais de Tours (EA 4246 PREFics Dynadiv). Ses travaux s'inscrivent principalement dans le champ de la didactique du FLE/S et des langues (DDL). Les thématiques qu'elle explore sont reliées par la problématique transversale de la pluralité (des langues, des cultures, des usages de transmission / appropriation) et de ses enjeux, du double point de vue de la recherche et de l'intervention. Ses travaux les plus récents visent à réfléchir les bases d'une didactique / didactologie des langues diversitaire, sur des bases phénoménologiques et herméneutiques.

Courriel : huver[at]univ-tours.fr

Toile : <http://www.univ-tours.fr/huver>

Adresse : Département SODILANG (Sociolinguistique et Didactique des Langues), UFR Lettres et Langues, Université François Rabelais, 3 Rue des Tanneurs - 37041 Tours Cedex 01.