

# Une nécessaire contextualisation : le cas d'une étude de la stratégie enseignante d'étayage, en classe de FLE, en milieu universitaire chinois

Charlotte Vallat

## ► To cite this version:

Charlotte Vallat. Une nécessaire contextualisation : le cas d'une étude de la stratégie enseignante d'étayage, en classe de FLE, en milieu universitaire chinois. Variation et variabilité dans les Sciences du Langage : analyser, mesurer, contextualiser, May 2013, Toulouse, France. Actes du Colloque Jétou 2013, 2013. <hal-01160221>

**HAL Id: hal-01160221**

**<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01160221>**

Submitted on 4 Jun 2015

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **Une nécessaire contextualisation : le cas d'une étude de la stratégie enseignante d'étayage, en classe de FLE, en milieu universitaire chinois**

Charlotte Vallat

Octogone-Lordat & Université de Toulouse  
[charlotte.vallat@hotmail.fr](mailto:charlotte.vallat@hotmail.fr)

**Résumé :** L'étude présentée porte sur des analyses de pratiques de classe, mises en place dans le cadre d'une expérience contrôlée en milieu universitaire chinois. Nous nous penchons sur la manière dont les enseignants de FLE guident leurs apprenants lors de séances de cours d'oral et sur la nature de leur étayage. L'objectif est de mettre en valeur les diverses stratégies d'étayage utilisées par les enseignants et voir dans quelle mesure elles favorisent la compréhension et la production orales chez les apprenants. Dans une perspective de regards croisés, nous mettons en parallèle deux fois quatre cours (mêmes supports, même nombre d'apprenants, même niveau linguistique) dispensés par deux enseignantes (de culture, nationalité et formation différentes : chinoise et québécoise). La mise en parallèle de pratiques enseignantes permet de nous interroger sur l'efficacité de ces techniques d'enseignement, notamment au regard du contexte d'apprentissage bien spécifique qu'est le contexte chinois. Les résultats obtenus confirment que la prise en compte du contexte est cruciale, c'est la raison pour laquelle la recherche s'inscrit et prône une approche contextualisée de l'enseignement/apprentissage des langues.

**Abstract:** This study deals with the analyses of teaching practices during a controlled experiment in a Chinese university. We focus on the way French as a Foreign Language (FFL) teachers guide their students during oral sessions and as well on the nature of their scaffolding. Our aim is to enhance the main strategies used by the teachers and to see how these strategies improve the students' oral comprehension and oral production. We focused on two groups of students with a different teacher for each group (one conducted by a Chinese teacher and the other conducted by a French Canadian teacher). We observed two classes for two groups. With the aid of the analysis grid, we assess the way FFL teachers guide their students during oral sessions in the context of a Chinese university. Our results confirm that it is crucial to take the context into account. This is the reason why our research lies within and advocates a contextualized approach of modern languages teaching/learning.

**Mots-clés :** Enseignement de FLE en université chinoise - Contextualisation - Culture éducative - Etayage - Pratiques didactiques - Perspective interactionniste -

**Keywords:** Teaching of French as a foreign language (FFL) in Chinese universities - Contextualisation - Educative culture - Scaffolding - Didactics practices - Interactionnist perspective -

# 1 Introduction

Travailler sur un terrain particulier, c'est prendre en compte le contexte de ce terrain. Analyser un terrain particulier, avec un public d'apprenants spécifiques, c'est prendre en compte le contexte dans lequel a lieu l'apprentissage. Un terrain d'analyse est défini par des caractéristiques qui lui sont propres, par des individus vivant dans une Culture et marqués par une culture éducative et des traditions culturelles et sociales (Castellotti & Moore, 2008 ; Blanchet & Chardenet, 2011). Selon Castellotti & Moore (2008), les notions de situation puis de contexte, occupent une place centrale dans les recherches actuelles en didactique des langues: si elles ne sont pas toujours visibles, ces notions réapparaissent périodiquement. Notre étude se déroule en Chine, en contexte universitaire chinois. L'expérience contrôlée mise en place au sein de l'Université Normale de Chine du Sud (Canton, Guangdong) et les résultats obtenus sont à étudier et à regarder en fonction du contexte général chinois, du contexte d'apprentissage et de la culture éducative des apprenants.

## 2 Expérimentation en milieu universitaire chinois

### 2.1 Prise en compte de la culture éducative chinoise

Comprendre la problématique actuelle de la présente recherche, nécessite de la replacer dans son contexte spécifique qui est l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu chinois. En effet, les codes et héritages culturels d'une société ont vraisemblablement toujours un impact sur le système éducatif en place (Bouvier, 2003). Un système de vie communautaire, des principes du confucianisme toujours bien présents, une certaine conformité, collaboration et recherche du consensus, la notion de face, les habitudes d'apprentissage, sont autant de paramètres à prendre en compte lors d'une étude en contexte chinois (Robert, 2002, 2009 ; Normand-Marconnet, 2011). Le public chinois est marqué par une culture éducative traditionnelle où les habitudes d'apprentissage d'une langue étrangère sont calquées sur l'apprentissage de la langue maternelle. Les poids historique, culturel et institutionnel sont prégnants, tant dans l'enseignement de la langue étrangère (programmes officiels souvent imposés, domination de l'écrit sur l'oral, etc.) que dans la formation des enseignants (espace discursif largement monopolisé par l'enseignant, une grammaire explicite, des exercices de réemploi, etc.).

En Chine, le modèle d'enseignement qui est généralisé depuis de nombreuses années et jusqu'aux années 2000 environ, est qualifié de "traditionnel" dans la mesure où celui-ci est centré sur la place prépondérante et quasi-sacrée accordée au professeur. Il transmet son savoir au travers d'une relation hiérarchique et frontale avec l'apprenant. Ce dernier étant considéré comme passif et simplement censé reproduire un savoir défini et statique. Ce modèle entraîne une absence d'autonomie des apprenants mais, selon Normand-Marconnet (2011) ce modèle est bien accepté car il correspond à la conception traditionnelle chinoise de la relation professeur-élève. La prise de parole spontanée est un véritable défi pour la plupart des étudiants car le questionnement direct ne fait pas partie de leur bagage pédagogique. Cela pourrait entraîner une "perte de face" qui serait susceptible d'entraîner une coupure pratiquement irréversible du lien social qui unit ces deux personnes. En effet, la notion de face est un élément à prendre en compte, dès lors que l'on se trouve en présence d'un public asiatique. D'après Cicurel (2003), cet héritage culturel, fondé sur les principes du confucianisme et du taoïsme amène les étudiants chinois à concevoir leurs professeurs comme les vecteurs privilégiés et incontestables de la transmission des acquisitions du passé. Le proverbe chinois "*Professeur pour un jour, père pour la vie*" (Robert, 2009, p.114), prend ici tout son sens. Les Chinois pratiquent la reconnaissance et le respect des degrés de

hiérarchisation. De ce fait, il paraît nécessaire de replacer notre étude dans son contexte pour ainsi mettre en valeur, la place fondamentale accordée au modèle parfait à reproduire, dans la civilisation chinoise, mais aussi cette culture éducative permettant de comprendre, en termes d'enseignement/apprentissage, nombres de comportements des apprenants mais également des enseignants, en classe. Certains codes culturels, propres au public d'apprenants chinois, permettent de cerner les implications dans le domaine de l'acquisition/apprentissage en classe de langue.

Mais, il n'est pas question ici d'enfermer l'étudiant et l'enseignant chinois dans un moule particulier, strict et immuable, ni d'apporter un modèle stéréotypé de ceux-ci, mais bien d'apporter quelques informations (tant d'ordre culturel que pédagogique) qui peuvent permettre d'éclairer certains comportements assez récurrents en Chine. La Chine change à grande vitesse et certaines attitudes et valeurs sont en voie de disparition, au profit d'une occidentalisation ou mondialisation accélérée. Ainsi, les éléments proposés ne reflètent que des tendances ; tendances sujettes à une transformation rapide. En effet, les traditions éducatives et culturelles, doivent être prises pour ce qu'elles sont : des constructions. Il ne s'agit pas forcément d'une vérité applicable de manière « aveugle » à tous les contextes et apprenants. Ces traditions ne doivent pas être vues comme figées, ni comme des traits culturels absolus, mais davantage comme des tendances qui évoluent et qui ne sont, bien entendu, pas forcément généralisables à l'ensemble des apprenants.

## **2.2 Analyse des pratiques enseignantes à travers l'étayage de l'enseignant**

Dans ce contexte bien particulier qu'est le milieu universitaire chinois, sont observées et analysées les pratiques de classes de deux enseignantes, c'est-à-dire, les techniques utilisées par celles-ci dans leur cours. Ces observations ont lieu, en 2010, à l'Université Normale de Chine du Sud de Canton, dans la province du Guangdong. Pour ce faire, nous nous penchons, plus particulièrement, sur la manière dont ces enseignantes de FLE guident leurs apprenants lors de séances de cours d'oral et sur la nature de leur étayage.

L'étayage (Bruner, 1983 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009) correspond à l'ensemble des interventions que l'enseignant accorde à ses apprenants ainsi que tous ses processus d'ajustement. La notion d'étayage (*scaffolding*) introduite par Wood, Bruner & Ross (1976) puis, plus largement développée par Bruner (1983), correspond concrètement à l'aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte, afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule. Dans le cadre de la classe, le déroulement du cours et les objectifs pointés sont « pensés » par l'enseignant (Courty, 2003). Une fois qu'un contrat didactique (Brousseau, 1989) est établi entre les divers participants à l'interaction, les stratégies d'étayage de l'enseignant peuvent se déployer. L'apprentissage dépend en partie du type d'assistance fourni par l'enseignant ou interagissant le plus compétent. La fonction du tuteur est « *d'assurer l'apprentissage en faisant agir* » (Bange, Carol & Griggs, 2005, p.53). L'activité développée par le tuteur dans l'étayage doit être propre à développer l'autonomie de l'apprenant. L'étayage de l'enseignant est un geste professionnel (Bucheton, 2009). Les gestes professionnels sont des gestes de métier, partagés soit de manière explicite, soit implicite par les membres d'une communauté professionnelle. Ces gestes de métier ont besoin de « formats » (Bruner, 1983) d'étayage qui sont identifiés et reconnus par l'ensemble des élèves. En milieu scolaire, selon Bucheton (2009, p.59), l'étayage « *c'est ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul* ».

A l'inverse, il peut arriver que l'enseignant aille à l'opposé de l'étayage dans la mesure où, par exemple, il ne laisse pas de place à la pensée des élèves, il donne la réponse trop

rapidement, sans laisser assez de temps aux apprenants pour y réfléchir, coupe la parole ou encore travaille, pendant que les élèves passifs attendent. On qualifie ces situations de « sur-étayage » (Bucheton, 2009) ou encore de « contre-étayage » (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004). Pour notre étude, nous retenons la notion de « contre-étayage ».

L'objectif de l'expérience présentée est de mettre en valeur les diverses stratégies d'étayage utilisées par les deux enseignantes observées et voir dans quelle mesure elles favorisent la compréhension et la production orales chez les apprenants.

### 2.3 Méthodologie utilisée

L'étude se propose d'observer l'enseignement du français oral en milieu universitaire chinois, plus particulièrement au sein de l'Université Normale de Chine du Sud. Le travail consiste à mettre en évidence et à analyser les diverses formes d'étayage à travers les interactions enseignants/apprenants échangées en classe. L'objectif de la recherche est d'analyser les stratégies d'étayage développées par les enseignantes observées et voir quels types de réalisations sont suscités chez leurs apprenants. Dans ce but, diverses données sont récoltées, directement sur le terrain, dans cette université, en Chine. Dans une perspective de regards croisés, nous mettons en parallèle deux fois quatre cours (mêmes supports utilisés, même nombre d'apprenants, même niveau linguistique) effectués par ces deux enseignantes de FLE, de profils différents (de culture, nationalité et formation différentes : chinoise et québécoise). Nous les nommons Professeur A (PA) et Professeur B (PB)<sup>1</sup>.

L'observation est contrôlée dans la mesure où nous avons pris en compte de nombreuses variables<sup>2</sup>. Les observations sont au nombre de huit: quatre cours dispensés par chacune des enseignantes. Les quatre cours sont effectués, chacun, avec le même document vidéo, proposé par nous-même, mais également avec le même nombre d'apprenants ayant le même niveau A2/B1 du CECRL<sup>3</sup>, niveau attesté par des examens. Nous avons également mené des entretiens généraux avec les membres de l'équipe enseignante et des entretiens pré et post cours avec les deux enseignantes observées et nous avons analysé leurs préparations de cours (à l'aide de leurs documents de planification enseignante).

La méthodologie d'observation se déroule en trois temps. Elle permet de considérer la classe dans son intégralité et dans toute sa complexité en partant de la planification du cours (constitution du scénario pédagogique) que l'enseignant compte mettre en place tout au long du cours), en passant par son déroulement (l'agir de l'enseignant dans sa classe) pour en définitive effectuer un retour, une réflexion métacognitive, quant au contenu de celui-ci (Blanchard-Laville & Nadot, 2004). Il ne s'agit pas ici de comparer les stratégies d'étayage utilisées par les deux enseignants mais bien d'avoir un panel plus large des stratégies qui peuvent être mises en œuvre dans un cours d'oral.

Une fois les films de classes retranscrits, à l'aide de la convention de transcription ICOR<sup>4</sup>, nous travaillons sur un corpus de huit classes ; corpus analysé à l'aide d'une grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant. Cette grille est conçue à partir de diverses disciplines contributives, pour les besoins de la recherche (Vallat, 2012). De part la spécificité du corpus (cours de compréhension et de production orales, de niveau A2/B1, objectifs spécifiques à atteindre pour chaque cours), la grille est constituée à partir de

---

<sup>1</sup> Professeur A : d'origine chinoise, moins de 30 ans, formation en Chine et en France, obtention d'un master II Sciences du langage en France, expérience dans l'enseignement du FLE de plus de deux ans.

Professeur B : d'origine francophone, moins de 30 ans, formation au Québec, obtention d'une maîtrise de Littérature, expérience dans l'enseignement du FLE de plus d'un an.

<sup>2</sup>. Contrôle de diverses variables: même nombre d'apprenants par classe, même niveau des apprenants, attesté par des examens, utilisation du même document audiovisuel dans la classe.

<sup>3</sup> CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001.

<sup>4</sup> Convention ICOR du laboratoire ICAR, Université Lyon 2.

différentes données, issues de diverses disciplines telles que les sciences du langage, la psychologie, la pédagogie et la didactique (Bruner, 1983; Crahay, 1999; Grandaty & Turco, 2001; Colletta, 2004; Grandaty & Chemla, 2004; Bange, Carol & Griggs, 2005; Bucheton, 2009). Cette grille présente un aspect novateur car elle envisage l'interaction dans sa globalité et son intégralité (prise en compte des paramètres verbaux, para-verbaux et non verbaux, notamment les gestes co-verbaux<sup>5</sup> de Colletta, 2004). De nos jours, peu de travaux intègrent la totalité de ces données.

D'un autre côté, les caractéristiques des réalisations des apprenants, par rapport aux diverses fonctions d'étayage activées par l'enseignant sont décrites, grâce à une analyse de discours. Chaque tour de parole des apprenants est analysé et caractérisé : diverses sortes de prises de parole sont définies. On peut trouver des réponses sous forme de mots et d'expressions, sous forme d'énoncés contenant un verbe, des réponses simples, des non réponses, des répétitions et des prises de parole spontanées.

La méthodologie d'observation mise en place dans les classes de langues, permet d'observer les diverses stratégies d'étayage assumées par les deux enseignantes observées (grâce aux enregistrements vidéo), de les identifier (grâce à la grille conçue à cet effet), de les interpréter (grâce à l'entretien pré et post cours effectué avec les enseignants relevant une certaine métacognition de leurs pratiques) et de les évaluer (par l'intermédiaire des caractéristiques des réalisations des apprenants).

### **3 Une cruciale prise en compte du contexte d'enseignement /apprentissage**

#### **3.1 Résultats de l'étude**

Tout au long des quatre cours, il est à remarquer que les deux enseignantes qui ont participé à l'expérience contrôlée, ont une attitude et une posture énonciative différente. Il semble que PA, tout en adoptant une posture de sur-énonciateur (Rabatel, 2007) soit un locuteur très actif : elle parle beaucoup et même parfois trop, dans la classe. PB assume aussi une posture de sur-énonciateur mais adopte davantage, à certains moments, une posture d'effacement énonciatif (Rabatel, 2004; Grandaty & Chemla, 2004; Bucheton, 2009). Dans cette posture, le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. Ceci constitue une stratégie d'enseignement mais aussi une stratégie d'apprentissage, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation. Ici, l'enseignante décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre élèves et permet ainsi aux apprenants de s'exprimer davantage. Les enseignantes assument toutes deux diverses fonctions d'étayage, à des pourcentages relativement proches. Comme tout enseignant de langue, habituellement grand "gesticulateur", les deux professeurs observées usent énormément de gestes co-verbaux (Colletta, 2004). Les modalités d'étayage sont aussi gestuelles: les enseignantes étayaient par leurs paroles mais leurs interventions peuvent également être plus discrètes pour ne pas briser l'échange.

L'analyse du corpus met en évidence la présence de contre-étayages (Grandaty & Chemla, 2004; Bucheton, 2009) effectués par les deux enseignantes et plus particulièrement par le PA.

---

<sup>5</sup> Les gestes co-verbaux sont des gestes qui accompagnent les productions langagières. Ils sont de trois types : les co-verbaux référentiels, qui permettent de représenter des référents concrets ou abstraits c'est-à-dire des gestes de type iconique ou métaphorique (parmi lesquels les gestes déictiques, illustratifs...), les co-verbaux de synchronisation (gestes rythmiques par exemple qui permettent de scander le flux de parole) et les co-verbaux expressifs (gestes qui redoublent, renforcent la parole par exemple).

Les contre-étayages prennent la forme d'une absence de consigne, de répétitions directes des extraits de la vidéo (directement après le visionnage), le fait de donner soi-même la solution directement sans attendre la réponse des élèves et le fait de couper la parole aux apprenants.

Il semblerait qu'une partie de ces contre-étayages soient assez caractéristiques de certains aspects de la méthodologie traditionnelle, méthode dite « grammaire-traduction », dans la mesure où, par exemple, la répétition est vue comme une technique d'apprentissage et où l'espace discursif est largement monopolisé par l'enseignant.

Il est intéressant de remarquer qu'en prenant seulement en compte les productions des apprenants sous forme d'énoncés contenant un verbe, soit les productions les plus élaborées (réponses aux propos de leur enseignant ou prise de parole spontanée), de manière globale sur l'ensemble des quatre cours, les apprenants du PA réalisent autant, voire davantage de productions sous forme d'énoncés contenant un verbe que les apprenants du PB. Ceci peut paraître surprenant car le PA effectue de nombreux contre-étayages. Pourtant, d'après les résultats obtenus, cela ne nuit pas à la production des apprenants, bien au contraire.

Ces résultats soulèvent, par conséquent, des questions de méthodologies mises en place dans les classes, et par la même de formation des enseignants de FLE. Rappelons que le PA est partie se former en France en didactique du FLE et notamment aux approches qui ont de plus en plus cours aujourd'hui: les Approches communicatives. De retour en Chine, elle met en pratique cette nouvelle méthodologie. En tout cas, elle tente de le faire. En faisant ces quelques contre-étayages, nous faisons l'hypothèse qu'elle revient peut être, sous certains aspects, à une méthode plus traditionnelle, en rapport avec sa propre expérience de l'apprentissage du français et en prenant en compte les habitudes d'apprentissage des apprenants chinois, qu'elle connaît bien étant elle-même chinoise. Tout enseignant a une conception plus ou moins implicite de l'apprentissage. Cette conception s'est forgée petit à petit par son expérience, la formation qu'il a reçue, ses lectures et ses rencontres pédagogiques (Courtyllon, 2003). La pratique enseignante, qui découle de cette conception, peut donc varier d'un enseignant à l'autre.

La méthode d'enseignement utilisée par le PA semble s'être enrichie de diverses sources: à la fois une approche assez traditionnelle de l'enseignement du français mais également une méthodologie davantage communicative (méthodologie de plus en plus prônée dans certains établissements de langues en Chine). Ainsi, la présente analyse de l'étayage des enseignants, en classe d'oral, en FLE et les résultats obtenus, nous amènent à réfléchir sur la formation des enseignants de FLE en milieu universitaire chinois et met en évidence la nécessité, finalement, de songer à concilier plusieurs méthodologies, plutôt que de vouloir en imposer une seule. C'est la raison pour laquelle nous pensons que les quelques contre-étayages que le PA effectue ne nuisent pas aux réalisations des apprenants chinois; contre-étayages qui devraient habituellement engendrer des productions moins élaborées chez un autre public d'apprenants étrangers (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004; Bucheton, 2009).

Cette analyse amène à réfléchir plus largement sur la formation des enseignants de FLE en milieu universitaire chinois. La présente étude est une étude de cas (un moment particulier, un public donné, dans une seule université en Chine) et les résultats obtenus et les interprétations ne sont pas généralisables à tous les établissements d'enseignement de langues en Chine, ni à l'ensemble des enseignants. Néanmoins, même si cette recherche est une étude d'un cas bien particulier, elle peut être un socle à partir duquel réfléchir et les pistes et propositions qui suivent peuvent venir enrichir les discussions et réflexions déjà en cours depuis quelques années, en Chine. La présente étude s'inscrit dans une recherche praxéologique dont les visées sont, entre autres, d'apporter des propositions didactiques dans le domaine de l'enseignement du FLE, notamment en milieu universitaire chinois.

### **3.2 Quelle didactique du FLE aujourd'hui en Chine ?**

Dans de nombreux établissements de langues en Chine, particulièrement en FLE, la méthodologie d'enseignement utilisée est une méthode assez traditionnelle, qui tente peu à peu de se renouveler. Selon Hu (2011, p.117), *"la méthodologie traditionnelle continue à dominer dans la majorité des classes de français. L'approche communicative reste un décor facultatif de par la relative faible importance accordée à l'interaction, au sens et à l'autonomie"*. Pourtant, depuis quelques années de nouvelles méthodologies d'enseignement apparaissent et essayent de se développer en Chine. En effet, avec l'ouverture sur le monde extérieur et la venue d'enseignants étrangers en Chine (avec de nouvelles méthodologies et manuels de langue), les traditions évoluent. Les Approches communicatives, la perspective actionnelle ou encore l'éclectisme, tentent de s'imposer. Cette évolution peut poser des problèmes dans un pays comme la Chine, où les traditions sont encore bien ancrées. Même si une évolution dans ce domaine est réellement souhaitée par certaines autorités locales, le poids de l'institution en Chine, est tel que le changement est lent.

La didactique des langues en Chine ne paraît pas encore être une discipline reconnue. Même si différentes méthodologies constituées exogènes ont été introduites en Chine (Méthode Audio-visuelle, méthode Structuro Globale Audio-visuelle, etc.), aucune systématisation ne s'est véritablement produite dans le contexte chinois. Les méthodologies sont souvent introduites sans une réelle prise en compte du contexte dans lequel elles sont élaborées, parfois en se superposant, voire même en se contredisant, ce qui explique, probablement, leur manque d'efficacité pour un public chinois. Une application trop brutale d'une méthodologie, dans n'importe quel contexte que ce soit, ne peut rendre service ni aux enseignants, ni aux apprenants. En revanche, il semble que la construction d'une méthodologie, peut partir de bases exogènes pour se constituer. Selon Yang (2007, p.71) *"si l'éclectisme a permis à l'enseignement du français en Chine de sortir de l'impasse du «monopole» d'un quelconque courant méthodologique, dorénavant ce seraient les besoins concrets issus d'une réalité de plus en plus diversifiée qui comptent dans le choix méthodologique pour émettre toute hypothèse didactique."* Une méthodologie doit respecter le contexte d'enseignement/apprentissage dans lequel elle voit le jour, ainsi que la culture d'apprentissage des apprenants. Le riche passé éducatif chinois doit être pris en compte, incluant un certain savoir-apprendre les langues, que la didactique du français L2 en Chine ne doit pas ignorer. Selon Martin (2007), à travers le dialogue des idées (qui caractérise actuellement nos deux pays), toute construction d'une méthodologie d'enseignement/apprentissage du FLE en Chine ne peut qu'être éclectique dans un premier temps. Néanmoins, il semble que cet éclectisme devrait être raisonné et pensé ensemble.

Ainsi, une réflexion est aujourd'hui amorcée sur la didactique du FLE en Chine. Cette réflexion, en pleine émulation, est le fruit de recherches, de recherches-action, de réflexions multiples qui aboutissent à des pistes, des recommandations tournant autour des notions d'"éclectisme raisonné", de « compromis didactique » (Robert, 2009), de « didactique du compromis » (Cuet, 2008), de « sociodidactique de terrain » (Rispaïl & Blanchet, 2011) ou encore de "pluralisme didactique" (Huver, 2012). Ces concepts mettant bien en évidence une nécessaire contextualisation des recherches. Le présent travail s'inscrit, par conséquent, dans une approche contextualisée (Castellotti & Moore, 2002, 2008; Debono, 2011; Blanchet & Chardenet, 2011 ; Rispaïl & Blanchet, 2011 ; Huver, 2012) de l'enseignement/apprentissage des langues. En effet, la prise en compte des traditions éducatives et culturelles, des représentations et des habitudes d'apprentissage des apprenants présente un intérêt certain pour l'élaboration d'une didactique contextualisée. Par exemple, il est vrai qu'*"au-delà d'approches génériques des situations d'appropriation des langues, les représentations de leur apprentissage semblent de manière unanime, quels que soit les publics concernés et les*



*contextes considérés, très fortement imprégnés du rapport à la langue première et de son rôle, perçu le plus souvent comme prédominant, dans l'accès à d'autres langues"* (Castellotti & Moore, 2002, p.16). Cependant, rappelons que ces traditions éducatives et culturelles doivent être considérées comme ce qu'elles sont réellement: des objets en construction, des mises en regard, permettant de réfléchir à ses pratiques en contexte. Cette approche doit, tout de même, être utilisée avec précaution car selon Debono (2011, p.134) *"pour intéressants et nécessaires qu'ils soient, le maniement de ces travaux de recherche n'en est pas moins délicat: la réflexion sur l'étrangeté des traditions culturelles, éducatives ou autres, est un exercice de funambule, le risque étant de verser dans une réification culturaliste, débouchant sur un déterminisme aliénant"*. Ces traditions ne doivent pas être vues comme figées, ni comme des traits culturels déterminants ou absolus, mais plutôt telles des tendances évolutives, non généralisables à l'ensemble des apprenants.

De ce fait, la question de la formation des enseignants découle de cette approche contextualisée. Huver (2012) parle de diversité formative. Elle souligne le fait que *"la diversité -linguistique, culturelle, formative- semble désormais reconnue comme un phénomène constitutif de l'enseignement/apprentissage des langues"* (Huver, 2012, p.1). D'après Galisson (1999, p. 65 in Huver 2012, p.2) la formation des enseignants reste (sauf quelques rares exceptions) *"confondue avec la formation aux méthodologies et aux méthodes dominantes"*. Ainsi, les enseignants sont formés aux diverses méthodologies mais les formations se fondent encore trop souvent sur un principe de diffusion universel qui ne prendrait pas forcément en compte la complexité et la diversité des expériences et des traditions d'enseignement/apprentissage ou encore des appropriations, interprétations et transformations de ces principes par les acteurs.

Concernant la diversité formative, Huver (2012) insiste sur le fait que les représentations sont tenaces quant à l'idée qu'il existerait une seule "bonne voie didactique" alors que ce présupposé même contredit l'idée d'explorer la voie d'un pluralisme didactique<sup>6</sup>.

La réflexion actuellement en cours met très clairement en avant les deux penchants de la didactique du FLE aujourd'hui en Chine: une fondamentale prise en compte de la culture éducative chinoise et par la même, de la « méthode chinoise » (Besse, 2011) ainsi que l'application raisonnée de nouvelles approches davantage communicatives. En effet, pour proposer des pistes pour une didactique du FLE en Chine, il est absolument fondamental de connaître, de comprendre, de respecter les cultures éducatives et spécificités du public d'apprenants et de trouver des passerelles entre didactiques différentes.

## 4 Conclusion

Ainsi, les résultats obtenus concernant les caractéristiques des réalisations des apprenants du PA, ont un impact sur le contexte d'étude chinois. Les résultats ne sont certes pas généralisables à l'ensemble des universités chinoises, mais peuvent constituer une base à partir de laquelle réfléchir; tant pour la formation des enseignants de FLE en Chine qu'au niveau des méthodologies à mettre en place dans les classes. Ce travail confirme ainsi l'intérêt des recherches en contexte, directement sur le terrain et valorise, par la même, une approche contextualisée (Castellotti & Moore, 2002; Debono, 2011; Blanchet & Chardenet, 2011; Huver, 2012).

---

<sup>6</sup>. Huver (2012, p.6) note que ce point de vue se distingue de la notion d'éclectisme telle que développée par Puren (1993), en ce que le pluralisme est ici à entendre comme l'expression politique de la diversité, qu'il suppose une conscience et une réflexivité des acteurs sur leurs pratiques (et leurs représentations) et qu'il s'appuie (notamment) sur une historicisation de celles-ci.

*Une nécessaire contextualisation : le cas d'une étude de la stratégie enseignante d'étayage, en classe de FLE, en milieu universitaire chinois*

## **Références :**

BANGE P., CAROL R., GRIGGS P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère: Cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan.

BESSE H. (2011). Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergie Chine*, 6, 249-260.

BLANCHARD-LAVILLE C., NADOT S. (2004). Analyse de pratiques et professionnalisation entre affect et représentation. *Connexions*, 82, 119-142.

BLANCHET P., CHARDENET P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris: Éditions des archives contemporaines.

BOUVIER B. (2003). Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Etudes de linguistique appliquée*, 132, 399-414.

BROUSSEAU G. (1989). Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collège. *Petit x*, 21, IREM de Grenoble.

BRUNER J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

BUCHETON D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : [http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf) Mis à jour le 1/09/2009

CASTELLOTTI V., MOORE D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV, Conseil de l'Europe.

CASTELLOTTI V., MOORE D. (2008). Contextualisation et universalisme. Quelle didactique des langues pour le XXIème siècle ? In P. Blanchet, D. Moore, & S. Asselah Rahal (Eds), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée* (pp. 197-218). Paris : Editions des archives contemporaines.

CICUREL F. (2003). Figures de maîtres. *Le français dans le monde*, 326, 32-34.

COLLETTA J.M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Hayen (Belgique) : Pierre Mardaga éditeur.

Convention ICOR : [http://icar.univlyon2.fr/ecole\\_thematique/tranal\\_i/documents/Mosaic/ICAR\\_Conventions\\_ICOR.pdf](http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf) Mis à jour en novembre 2007

COURTILLON J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.

CRAHAY M. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF (1<sup>ère</sup> édition).

- CUET C. (2008). Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels. *Les cahiers de l'Acedle*, vol. 5, 1, 151-166.
- DEBONO M. (2011). Pour une pédagogie du conflit en Chine? *Synergie Chine*, 6, 127-140.
- GRANDATY M., TURCO G. (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Paris : INRP.
- GRANDATY M., CHEMLA M.T. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages. In C. Garcia-Debanco, & S. Plane (Eds), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (pp. 173-214). Paris : INRP, Hatier pédagogique.
- HU Y. (2011). Place du communicatif et didactique dans les pratiques et dans les représentations d'enseignants chinois de français. *Synergie Chine*, 6, 117-126.
- HUVER E. (2012). Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation. *Actes du Colloque du RFS Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques*, Alger, 31 mai-2 juin 2011.
- MARTIN E. (2007). *Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale, le cas des enseignants de FLE des universités*. Mémoire de master II professionnel, Université du Maine.
- NORMAND-MARCONNET N. (2011). Apprenants chinois et pratiques pédagogiques innovantes: une étude en milieu homoglotte. *Synergie Chine*, 6, 151-165.
- RABATEL A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon : PUL, coll. IUFM.
- RABATEL A. (2007). Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique. *Education et didactique*, 2, 87-114.
- RISPAIL M., BLANCHET P. (2011). Principes transversaux pour une sociodidactique dite "de terrain". In P. Blanchet, & P. Chardenet (Eds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (pp. 65-70). Paris: Éditions des archives contemporaines.
- ROBERT J.M. (2009). *Manières d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette FLE.
- VALLAT C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*. Toulouse : Thèse de doctorat, Université Toulouse 2-Le Mirail.
- WOOD D., BRUNER J.S., ROSS G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, 89-100.
- YANG Y. (2007). L'éclectisme, une nouvelle nécessité. Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois. *Synergie Chine*, 2, 61-72.