



Thèse de doctorat

Pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences du langage
délivré par

CY Cergy Paris Université

Ecole doctorale 627 : Education-Didactique-Cognition
EMA – Ecole, Mutations, Apprentissages (EA 4507)

**Analyse des interactions en classe de langue
en milieu universitaire chinois :
les obstacles rencontrés par les enseignants
extra-nationaux face aux étudiants chinois
et leurs postures d'enseignement**

présentée et soutenue publiquement par

Wei XIAO
le 16 décembre 2021

Directrice de thèse : Madame Lucile CADET

Jury :

Mme Francine CICUREL, Professeure émérite, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Mme Violaine BIGOT, Maîtresse de conférences, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
Mme Véronique RIVIERE, Professeure des universités, Université Lumière Lyon (rapporteure)
Mme Lucile CADET, Professeure des universités, CY Cergy Paris Université
M. José Ignacio AGUILAR RIO, Maître de conférences HDR, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 (rapporteur)
M. Daniel VERONIQUE, Professeur émérite, Université Aix-Marseille (président du jury)

Résumé

S'inscrivant dans le champ des recherches sur l'agir professoral, cette recherche s'attache à repérer et à catégoriser les obstacles auxquels les enseignants extra-nationaux de FLE, qui ne partagent pas la culture éducative de leurs apprenants chinois et qui enseignent en milieu exolingue, sont confrontés en classe de français langue étrangère. Nous nous intéressons aux postures adoptées par les enseignants pour contourner, affronter ou surmonter les obstacles rencontrés. Mené dans une approche ethnographique, notre travail s'appuie essentiellement sur la mise en regard des interactions didactiques en classe et des verbalisations enseignantes sur leurs pratiques d'enseignement. L'analyse de la pratique enseignante est également complétée par les points de vue des apprenants. A l'aide d'un questionnaire et des entretiens effectués auprès d'apprenants chinois, nous essayons de comprendre la présence des obstacles ainsi que l'efficacité des enseignants dans le traitement de ces difficultés. L'étude des obstacles dans les pratiques effectives permet de mieux connaître le travail des enseignants en milieu exolingue, d'éclairer les actions d'enseignement ainsi que le développement des pratiques professionnelles et enfin de mieux réfléchir sur la formation des enseignants de FLE qui travaillent en milieu universitaire chinois.

Mots-clés : agir professoral, obstacles, milieu exolingue, postures enseignantes, interaction didactique, verbalisations enseignantes

Abstract

Focused on the research field of teaching practices, this research aims to identify and categorize the obstacles that the teachers of French as a foreign language (hereafter referred as “FFL teachers”), who do not share the educational culture of their Chinese students and who work in an exolingual environment, have encountered in their classes. We are interested in the postures adopted by teachers to bypass, face or overcome the obstacles. Following an ethnographic approach, our research relies on the classroom interactions and teachers’ verbalizations about their teaching practices. The analysis of teaching practices is also supported by the learners’ points of view. Through a questionnaire and interviews with Chinese students, we try to understand the presence of obstacles and the effectiveness of teachers in dealing with these difficulties. The study of the obstacles in the teaching practices makes it possible to better understand the work of teachers in an exolingual environment, to enlighten the teacher’s action as well as the development of the professional skills and finally to think about in a better way the training of FFL teachers who work in Chinese universities.

Keywords: teaching practices, obstacles, exolingual environment, teachers’ postures, classroom interactions, teachers’ verbalizations

A ma fille

Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer mes plus vifs remerciements à ma directrice de thèse, Lucile Cadet, qui m'a accompagnée et encouragée tout au long de cette recherche. Je la remercie de tout cœur pour la confiance qu'elle m'a toujours accordée, pour sa grande patience, son soutien sans faille, ses conseils avisés et sa disponibilité.

Je remercie les membres du jury, Mme Francine Cicurel, Mme Violaine Bigot, Mme Véronique Rivière, Monsieur José Ignacio Aguilar Rio et Monsieur Daniel Véronique pour l'intérêt qu'ils portent à mon travail.

Je profite également de cette occasion pour adresser mes remerciements à toute l'équipe de recherche IDAP de l'Université Paris III. Durant mon séjour à Paris, j'ai été bien accueillie au sein du groupe de recherche dont les séminaires et les journées d'études ont toujours été de merveilleuses occasions d'apprentissage. Un remerciement tout particulier à Francine Cicurel, ma directrice de recherche durant mes études de master, qui m'a orientée vers l'agir professoral et m'a donné beaucoup de précieux conseils. Je remercie aussi Violaine Bigot pour ses suggestions et ses encouragements. Toute ma reconnaissance également à Véronique Laurens pour m'avoir chaleureusement accueillie au sein du séminaire IDAP.

J'adresse mes plus sincères remerciements à Marie-Laure Elalouf pour l'intérêt qu'elle a manifesté à mon travail et pour les suggestions qu'elle m'a données lors de la réunion du comité de suivi de thèse.

Je ne peux oublier les quatre enseignants de FLE ainsi que tous les étudiants qui ont accepté ma présence dans leurs classes. Je les remercie infiniment de m'avoir accordé généreusement la permission de les observer et de m'avoir

consacré de leur temps pour les entretiens. Sans eux, cette étude n'aurait pas pu être réalisée.

Enfin, j'exprime toute ma gratitude à ma famille : mes parents, mon mari et ma fille. Leur patience, leur soutien indéfectible et la confiance qu'ils me portent m'ont donné le courage et la volonté de mener ce travail de recherche jusqu'au bout.

Sommaire

Introduction	4
Partie I.....	14
Contexte et construction de l'objet de recherche.....	14
Chapitre I Le développement de l'enseignement du français en milieu universitaire en Chine.....	15
1.1 La première période : de 1949 à 1977.....	16
1.2 La deuxième période : de 1978 à 1999	17
1.3 La troisième période : de 2000 à aujourd'hui.....	17
Synthèse du chapitre I.....	33
Chapitre II Organisation de l'enseignement du français à l'université et construction de l'objet de recherche.....	34
2.1 L'enseignement du français en Chine : de la méthodologie traditionnelle à l'éclectisme.....	35
2.2 La cohabitation sino-étrangère à l'université	40
2.3 Pourquoi une étude sur l'activité de l'enseignant extra-national ?	51
2.4 La construction et les intérêts de notre recherche.....	54
Synthèse du chapitre II	67
Partie II	69
Cadre théorique	69
Chapitre III L'interaction didactique en classe de langue	70
3.1 Le cadrage de l'interaction didactique	70
3.2 Les interactions en classe de langue : enjeux et particularités	75
Synthèse du chapitre III.....	87
Chapitre IV Théories de l'action et agir professoral.....	88
4.1 Les théories de l'action	89
4.2 L'agir professoral	99
Synthèse du chapitre IV.....	114
Partie III.....	115
Cadre méthodologique	115

Chapitre V Présentation du terrain et choix méthodologiques.....	116
5.1 La présentation du terrain de recherche	117
5.2 Le recueil de données sur le terrain.....	130
5.3 Le traitement de données et la réalisation de la transcription	143
5.4 L'outil d'analyse des données : le modèle du multi-agenda.....	150
Synthèse du chapitre V	157
Partie IV	158
Analyse des données.....	158
Chapitre VI Etablissement des objectifs et prévision des obstacles.....	159
6.1 La pratique enseignante : réalisation autour des objectifs à atteindre	159
6.2 L'interprétation de la notion d'obstacle	168
6.3 La prévision des obstacles en classe	172
Synthèse du chapitre VI.....	180
Chapitre VII Prise en compte des contraintes institutionnelles et des motivations des apprenants.....	181
7.1 Les contraintes institutionnelles	182
7.2 La motivation des apprenants pour apprendre le français.....	196
Synthèse du chapitre VII	208
Chapitre VIII Les obstacles liés à la langue en interaction exolingue en classe	210
8.1 La compréhension en classe entre les participants	210
8.2 Les obstacles pour faire progresser la langue.....	236
Synthèse du chapitre VIII	251
Chapitre IX La gestion de classe : imprévus, travail en groupe et relation didactique	253
9.1 La gestion des imprévus	254
9.2 La gestion du travail en groupe.....	261
9.3 La gestion de la relation didactique.....	278
Synthèse du chapitre IX.....	293
Chapitre X La participation des apprenants en classe de langue.....	295
10.1 Le public chinois aux yeux des enseignants extra-nationaux	296

10.2 La prise de parole lors des activités orales	314
10.3 La timidité des apprenants chinois : une préoccupation majeure des enseignants extra-nationaux.....	342
10.4 Le décalage entre les postures des apprenants et l'attente de l'enseignant au cours des interactions	359
10.5 La participation en classe d'oral du point de vue des apprenants	382
Synthèse du chapitre X.....	395
Conclusion générale.....	399
Bibliographie.....	411
Index des notions.....	441
Index des auteurs	445
Index des tableaux	451
Index des figures	452
Table des matières	453

Introduction

La présente étude a pour objectif de mettre au jour les obstacles que peuvent rencontrer les enseignants extra-nationaux¹ de FLE face au public chinois. Nous nous intéressons aux postures adoptées par les enseignants pour les contourner, les affronter ou les surmonter. L'analyse des moments difficiles dans les pratiques effectives contribue à mieux connaître le travail des enseignants en milieu exolingue, à éclairer les actions d'enseignement ainsi que le développement des pratiques professionnelles et enfin à mieux réfléchir sur la formation des enseignants de FLE qui exercent en milieu universitaire chinois.

Le choix de cette thématique de recherche peut s'expliquer par les raisons suivantes : il s'agit d'abord d'un questionnement personnel développé à partir de nos difficultés éprouvées dans les interactions didactiques avec les enseignants de FLE pendant nos études de français. Aujourd'hui, en tant qu'enseignante de français, nous avons l'occasion d'entrer en contact avec des enseignants extra-nationaux de FLE et des apprenants. Les échanges quotidiens avec eux nous amènent à constater que les deux parties rencontrent des obstacles dans les cours d'oral. Enfin, dans le domaine de l'enseignement du français en Chine, les activités d'enseignement des enseignants extra-nationaux constituent rarement des sujets d'étude. Si les apprenants chinois sont généralement considérés comme plus forts en écrit et beaucoup plus faibles en oral pendant leur apprentissage d'une langue étrangère, le rôle des enseignants extra-nationaux est crucial dans l'amélioration de leur

¹ Au lieu d'effectuer une catégorisation entre enseignants natifs et enseignants non-natifs ou entre enseignants chinois et enseignants français, nous avons choisi une appellation symétrique pour distinguer deux groupes d'enseignants : enseignants nationaux (pour les enseignants chinois) et enseignants extra-nationaux (pour les enseignants qui ne sont pas chinois). Ce choix s'explique premièrement par la prise en compte des controverses théoriques autour de la notion de « locuteur natif » entre linguistique traditionnelle structurale et linguistique variationniste (Derivry-Plard, 2003 ; Derivry-Plard, 2006). Deuxièmement, les lecteurs de français qui travaillent dans les universités chinoises n'ont pas tous la nationalité française. Malgré la présence majoritaire des Français, il s'agit en effet d'un groupe d'enseignants de différentes nationalités venant de pays francophones, tels que l'Algérie, la Suisse, la Belgique, le Maroc, etc., c'est par exemple le cas d'un enseignant observé dans notre étude, ou non francophones.

expression orale. Ainsi il nous semble nécessaire d'avoir accès à leurs classes d'oral pour observer leurs pratiques d'enseignement.

Quant à l'interprétation des obstacles en situations didactiques, deux grandes tendances peuvent être identifiées en sciences de l'éducation. La première repose sur une perspective négative. Le fait d'avoir répertorié différents types d'obstacles auxquels se heurte l'enseignement contribue à « alimenter un certain sentiment d'impuissance pédagogique » (Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 1997, p. 124). La seconde, présente principalement dans les recherches en didactique des sciences, préconise une vision positive pour envisager les obstacles. La notion d'obstacle épistémologique, proposée par Bachelard (1938), permet de rendre compte que les obstacles sont indispensables dans la reconstruction des savoirs et le développement de la pensée scientifique. Dans son concept d'objectif-obstacle, Martinand (1984, 1986) souligne que l'enseignant peut redéfinir ses buts pédagogiques à travers le repérage des obstacles d'apprentissage que les apprenants peuvent franchir. En d'autres termes, c'est autour de situations difficiles que l'enseignant construit des dispositifs didactiques afin de provoquer une évolution intellectuelle chez ses élèves. Si les recherches que nous venons de voir sont basées principalement sur les obstacles d'apprentissage des apprenants, notre travail attire plutôt l'attention sur les obstacles rencontrés par les enseignants de langue dans leurs pratiques effectives. Au lieu de toujours considérer les obstacles comme des contraintes dans l'enseignement, nous suivons la seconde tendance où les obstacles sont envisagés dans une perspective plus dynamique.

D'un point de vue théorique, notre recherche relève de l'analyse de l'agir enseignant. Dans le monde de l'éducation francophone, la question de l'agir enseignant intéresse de nombreux chercheurs issus de différents domaines. En sciences de l'éducation, il est possible de découvrir quelques concepts et outils clés pour aborder l'activité enseignante. A travers une démarche d'analyse plurielle, Altet (2002) s'attache à mettre au jour l'articulation entre « les multiples dimensions, épistémique, pédagogique, didactique, psychologique et sociale » (p. 86) qui

forment la pratique enseignante. L'équipe de recherche menée par Bucheton (2009, 2014) construit le fameux modèle du multi-agenda qui met au centre les « gestes professionnels » de l'enseignant. En distinguant trois principales finalités de l'activité enseignante, Goigoux (2007) propose son modèle d'analyse de cette activité professionnelle et souligne la nécessité de mettre en relation l'action effective réalisée en classe et le discours de l'enseignant sur son propre travail. En sciences du langage, c'est autour de la notion d'agir professoral (Cicurel, 2011c) qu'on voit se réunir des recherches foisonnantes consacrées aux enseignants de langue. Sous l'influence des théories de l'action, la compréhension de l'agir enseignant ne se cantonne plus à l'observation des interactions didactiques en classe de langue. Par le biais de la parole enseignante, il importe d'avoir accès à la dimension cachée de cette activité professionnelle « afin d'appréhender l'agir de l'enseignant, de le comprendre et de favoriser son analyse et sa prise de conscience par l'enseignant lui-même » (Bigot & Cadet, 2011, p. 21). La valeur accordée aux discours de l'enseignant sur ses propres pratiques d'enseignement conduit à faire appel à des outils d'analyse de l'activité humaine issus d'autres domaines. L'utilisation des entretiens d'autoconfrontation (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Clot, 2005) est particulièrement encouragée pour favoriser un retour réflexif sur les actions déjà effectuées et compléter l'observation de pratiques effectives. L'accent est désormais mis sur l'évolution du répertoire didactique de l'enseignant, ses motifs, ses intentions, ses principes, ses convictions méthodologiques, ses stratégies, ses émotions, etc. (Aguilar & Cicurel (dir.), 2014 ; Aguilar, Cadet, Muller & Rivière (dir.), 2017 ; Bigot & Cadet (dir.), 2011 ; Cadet & Causa, 2005 ; Cicurel, 2007b ; Muller & Carlo (dir.), 2015). Par ailleurs, les situations difficiles rencontrées par l'enseignant intéressent de plus en plus les chercheurs qui veulent apporter davantage de réflexions sur l'enseignement des langues et la formation des enseignants. On voit apparaître des études consacrées aux dilemmes (Cicurel, 2011a, 2013b, 2016 ; Muller & Delorme, 2014), aux risques (Cicurel, 2007b, 2011c ; Muller & Laurens, 2017) et aux obstacles (Balslev, Bulea-

Bronckart, Laurens & Nicolas, à paraître ; Cicurel, 2011c ; Muller, 2011) dans la pratique enseignante. C'est dans cette lignée que notre thèse consiste à identifier les obstacles rencontrés par les enseignants extra-nationaux de FLE et à investiguer leurs postures d'enseignement.

S'inscrivant dans l'analyse de la pratique enseignante, notre travail s'organise autour de quatre principales questions de recherche suivantes :

(1) Quels obstacles les enseignants extra-nationaux rencontrent-ils dans leurs pratiques de transmission face aux apprenants chinois ?

Considérant que les actions d'enseignement rencontrent inévitablement de l'adversité, nous avons envie de repérer et de catégoriser les obstacles auxquels les enseignants, qui ne partagent pas la culture éducative de leurs élèves chinois et qui travaillent en milieu exolingue, sont confrontés en classe de français langue étrangère. Quand la discipline enseignée relève d'une langue étrangère, c'est-à-dire que la langue cible est à la fois l'outil d'apprentissage et l'objet d'apprentissage, il nous semble intéressant de savoir si certains obstacles identifiés sont propres à la classe de langue. Il est également nécessaire de faire une distinction entre les obstacles récurrents et ceux qui surgissent comme imprévus.

(2) Pourquoi les obstacles existent-ils ?

La tentation de vouloir catégoriser les obstacles s'accompagne toujours d'une envie d'analyser ce qui les provoque. Vu la particularité du contexte d'enseignement de notre recherche, nous tenons compte d'une part de l'inégalité au niveau de langue et d'autre part des différences dans les savoirs socialement et culturellement partagés entre enseignant et apprenants. En outre, la prise en considération de « l'effet maître » (Bucheton & Soulé, 2009) nous pousse à focaliser notre attention sur les pratiques professionnelles de l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse que certains obstacles pourraient être reliés aux actions d'enseignement. Prenant le modèle du multi-agenda (Bucheton (dir.), 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009) comme outil d'analyse, nous proposons de réfléchir sur la mise en place des gestes professionnels pendant le cours.

(3) Quelles sont les postures adoptées par les enseignants pour faire face aux obstacles ?

Quels que soient les obstacles rencontrés en classe, les enseignants sont susceptibles de déployer des conduites pour trouver des solutions. Le traitement des obstacles contribue à éclairer les pratiques d'enseignement (Balslev, Buleau-Bronckart, Laurens & Nicolas, à paraître). En nous appuyant toujours sur le modèle du multi-agenda, nous nous posons une série de questions pour alimenter notre analyse : Quels gestes professionnels ou quelles postures d'étayage de l'enseignant sont efficaces ou au contraire inefficaces devant les obstacles ? Les enseignants font-ils des ajustements pour s'adapter à leur public ? Quels sont les liens entre les postures de l'enseignant et celles des apprenants ? Comment l'enseignant peut-il construire des gestes professionnels ou des postures d'étayage efficaces dans son enseignement ?

(4) La rencontre des obstacles fournit-elle à l'enseignant une piste de réflexion sur ses pratiques et une piste d'évolution pour son développement professionnel ?

Comme nous l'avons évoqué plus haut, des études (Astolfi, 1992a et b ; Astolfi & Peterfalvi, 1993 ; Bachelard, 1938 ; Brousseau, 1989 ; Peterfalvi, 1997a et b ; Martinand, 1984) consacrées aux obstacles dans les situations didactiques proposent une vision positive en les considérant comme un processus intrinsèque à la reconstruction des savoirs. Les obstacles sont nécessaires à la transformation intellectuelle des apprenants et permettent à l'enseignant d'établir de véritables objectifs pédagogiques. Notre travail s'inscrit également dans cette tendance d'envisager les obstacles d'un point de vue positif. Nous posons l'hypothèse que les obstacles amènent l'enseignant à réfléchir davantage sur ses actions d'enseignement déjà effectuées ainsi que sur celles à venir et constituent des indices importants de l'agir enseignant en développement.

Pour répondre à toutes les questions de recherche mentionnées ci-dessus, nous avons décidé de nous appuyer sur l'approche ethnographique (Cabra Giné,

2003). Il s'agit en effet d'effectuer une étude à partir de données empiriques recueillies sur le terrain. Au cours des deux semestres universitaires de l'année 2018, nous avons suivi quatre enseignants de FLE et observé cinq groupes d'apprenants lors de leurs cours d'expression orale. La démarche méthodologique que nous avons retenue a pour fonction de rassembler différents types de données qui proviennent de l'observation participante, des entretiens semi-directifs, des entretiens d'autoconfrontation et du questionnaire. Le corpus central de notre travail est constitué d'un côté d'interactions didactiques et de l'autre côté de verbalisations enseignantes produites pendant l'entretien d'autoconfrontation. Afin de réaliser une complémentarité dans l'analyse de l'agir enseignant, il nous paraît nécessaire d'associer les deux dimensions : l'observation des pratiques enseignantes et l'étude des discours sur les pratiques (Cadet, 2014 ; Filliettaz, 2011). Par ailleurs, nous avons pris en compte les points de vue des apprenants pour mieux appréhender l'activité enseignante. L'enquête et les entretiens semi-directifs réalisés auprès d'eux viennent compléter notre corpus central et permettent d'obtenir une analyse plus pertinente.

La présente étude, composée de dix chapitres, suivra une présentation en quatre grandes parties : le contexte d'enseignement et la construction de l'objet de recherche, le cadre théorique, le cadre méthodologique et l'analyse de données :

Les deux premiers chapitres correspondent à la présentation du contexte d'enseignement de la recherche et à la problématisation. **Le chapitre I** visera à présenter le développement de l'enseignement du français en milieu universitaire chinois depuis la fondation de la République Populaire de Chine en 1949. Les différentes périodes du développement seront abordées pour enfin montrer que l'enseignement de la langue française est en plein essor dans les universités chinoises et tient une place importante dans la formation des étudiants polyvalents. **Le chapitre II** commencera par la présentation de la mise en pratique des méthodologies dans l'enseignement de la langue française en contexte universitaire chinois. En montrant la prédominance de la méthodologie traditionnelle, nous

soulignerons que l'enseignement du français en Chine est de plus en plus marqué par l'éclectisme. Sur le plan de l'organisation des activités didactiques, l'impact de cette tendance éclectique se concrétise dans la répartition des tâches et des responsabilités qui incombent aux deux groupes d'enseignants selon leurs différentes nationalités. Les réflexions sur le travail des enseignants extra-nationaux ainsi que sur les études consacrées à leur travail nous conduiront vers notre problématique. Il s'agira d'attirer l'attention sur les obstacles que les enseignants extra-nationaux rencontrent face aux étudiants chinois. Notre étude accordera ainsi de l'importance à l'analyse de l'action enseignante en situation exolingue (Bange, 1992 ; Bange, 1996) et mettra au centre la notion d'obstacle (Astolfi & Peterfalvi, 1993 ; Bachelard, 1938 ; Brousseau, 1998). Nous soulignerons enfin la nécessité de faire appel à une double approche pour analyser l'activité enseignante, à savoir la mise en regard des données naturelles issues d'interactions didactiques et des données provoquées obtenues par les entretiens d'autoconfrontation.

La deuxième grande partie de la thèse, composée de deux chapitres, sera consacrée à la construction du cadre théorique. **Le chapitre III** portera sur les enjeux et les spécificités qui aident à mieux comprendre les processus interactionnels en classe de langue. Dans un premier temps, nous présenterons d'une part les ingrédients contextuels permettant de circonscrire une situation de communication et d'autre part les composantes de base qui forment un cadre d'analyse pour aborder l'interaction didactique en classe de langue. A partir de notre problématique, nous attirons ensuite l'attention sur le fait que l'enseignement d'une langue étrangère en classe possède des caractéristiques qui lui sont propres et présente des enjeux particuliers. Ce type d'interaction se caractérise par une visée didactique autour de la langue cible, par une relation asymétrique entre enseignant et apprenants et par l'abondance des discours sur la langue elle-même (Besse, 1980 ; Cicurel, 1985). Nous aborderons finalement la notion de culture éducative (Beacco, 2008 ; Cadet, 2006 ; Cicurel, 2011c) dont il faut absolument tenir compte dans notre recherche. Dans **le chapitre IV**, nous nous concentrerons d'abord sur les théories de l'action.

La mise en relief de quelques dimensions majeures issues de ce courant théorique permettra de comprendre les multiples facettes de l'action humaine. En outre, nous verrons que, en sciences du langage, l'intérêt pour les théories de l'action contribue à renouveler la manière de conduire l'analyse et d'approfondir la compréhension sur l'agir enseignant. Nous essaierons ensuite de montrer quelques grandes caractéristiques de l'agir enseignant après avoir saisi ses éléments constitutifs. Si le travail de l'enseignant est toujours relié à l'intentionnalité, à la planification et aux routines, on y constate également des dilemmes, des risques et des obstacles. Notre étude consistera donc à faire découvrir les obstacles dans le travail quotidien des enseignants extra-nationaux et à proposer une analyse sur leurs pratiques d'enseignement.

Le chapitre V sera axé sur la méthodologie de notre recherche. Nous présenterons le milieu institutionnel, les enseignants observés ainsi que les groupes d'apprenants qu'ils prennent en charge. Il s'agira ensuite de décrire les choix et les démarches méthodologiques pour la collecte de données. Nous parlerons également du traitement de données et de la réalisation de la transcription. La dernière partie de ce chapitre visera à introduire le modèle théorique dont on se sert dans cette étude comme outil d'analyse du corpus, à savoir le modèle du multi-agenda (Bucheton (dir.), 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009). C'est en s'appuyant sur ce modèle d'analyse de l'agir enseignant que nous parviendrons à formuler de façon détaillée les principales questions de recherche qui guident notre travail.

Enfin, l'ensemble de l'analyse des données sera présenté dans la quatrième grande partie qui rassemble les chapitres VI à X.

Retenant l'intentionnalité de l'action humaine, nous débuterons **le chapitre VI** par les objectifs que les enseignants observés fixent à leurs activités d'enseignement. Dans un deuxième temps, nous tenterons de voir comment les enseignants interprètent la notion d'obstacle. La troisième partie de ce chapitre portera sur la prévision des obstacles. Il nous semble nécessaire de voir si les

enseignants sont capables d'anticiper les difficultés en situation d'enseignement de langue étrangère.

Etant donné que les obstacles en milieu institutionnel ne se limitent pas aux actes d'enseignement qu'on observe en classe, nous proposerons, dans **le chapitre VII**, une discussion sur les obstacles liés aux contraintes institutionnelles et aux motivations des apprenants. Nous montrerons dans quelle mesure la situation didactique est cadée par des contraintes institutionnelles du fait de la particularité du contexte d'enseignement. Par ailleurs, après l'analyse des motivations des apprenants dans leur apprentissage du français, nous verrons si les enseignants disposent de stratégies efficaces pour motiver leurs élèves.

Au cours du **chapitre VIII**, nous nous intéresserons particulièrement aux obstacles relatifs à la langue en interaction exolingue. L'accent sera d'abord mis sur la compréhension réciproque entre les interactants en classe de langue. Nous terminerons ce chapitre par les moments où les enseignants éprouvent des difficultés à faire progresser les apprenants en langue cible.

Le chapitre XI invitera à identifier les obstacles dans la gestion de classe (Maulini, 1999 ; Nault & Fijalkow (dir.), 1999 ; Nault & Fijalkow (dir.), 2002). En fonction de notre corpus recueilli, nous essaierons de proposer une analyse des problèmes qui apparaissent dans ce travail de l'enseignant notamment à travers les trois dimensions suivantes : la gestion des imprévus, l'organisation et la gestion du travail en groupe et la gestion de la relation didactique.

La thèse s'achèvera sur **le chapitre X** qui aura pour but de mettre en évidence les obstacles rencontrés par les enseignants dans l'organisation de la participation orale en classe et de proposer des réflexions sur leurs pratiques d'enseignement. Ce chapitre commencera par les jugements que les enseignants extra-nationaux portent sur le public chinois. Nous nous focaliserons ensuite sur la prise de parole dans les activités orales. Les regards croisés d'enseignants et d'apprenants permettront de mieux comprendre les difficultés concernant la participation orale et d'interroger les pratiques enseignantes. La timidité des

étudiants chinois sera abordée dans la partie suivante. Nous révèlerons également les décalages entre les postures des apprenants et les attentes de l'enseignant au cours des interactions didactiques. Finalement, les analyses sur la prise de position des apprenants chinois à l'égard de la participation orale fourniront aux enseignants des pistes importantes pour mieux gérer les cours d'oral.

Partie I

Contexte et construction de l'objet de recherche

Chapitre I Le développement de l'enseignement du français en milieu universitaire en Chine

L'intérêt pour la langue française dans notre pays ne date pas d'hier. Dans l'histoire, il faut remonter jusqu'au 19^{ème} siècle pour découvrir l'origine de l'enseignement du français en Chine (Fu, 2005 ; Hou, 2011 ; Li, 2015). D'une part, la création de Jin Shi Tong Wen Guan² en 1862 à Pékin a permis l'apprentissage du français dans une école officielle. D'autre part, comme dans beaucoup d'autres pays, le rôle des missionnaires jésuites français a été primordial. Ils ont fait découvrir leur langue et culture avec leurs écoles de français. Cependant, l'enseignement du français a fait sa première entrée dans le milieu universitaire chinois grâce à la création de Jin Shi Da Xue Tang³ en 1902, la première université publique en Chine.

Compte tenu du sujet de notre recherche, il ne nous semble pas nécessaire de retracer ce long parcours historique, nous choisissons de présenter brièvement l'évolution de l'enseignement du français dans les établissements universitaires depuis la fondation de la République Populaire de Chine en octobre 1949. En général, le développement de l'enseignement du français à l'université en Chine nouvelle se divise en trois périodes distinctes (Ambassade de France en Chine, 2014 ; Fu, 2005 ; Vallat, 2012).

² C'est une école qui a été fondée et dirigée par le gouvernement impérial de la dynastie des Qing. Le but principal de cette école de langues étrangères était de former des traducteurs. La section d'anglais a été créée dans un premier temps et celle de français a ouvert ses portes en 1863 (Li, 2015 ; Vallat, 2012).

³ L'ancienne Université de Pékin est aujourd'hui l'université la plus célèbre en Chine. Lors de sa création, cinq langues étrangères y étaient enseignées : l'anglais, le français, le russe, l'allemand et le japonais. L'annexion de Jin Shi Tong Wen Guan en 1902 par cette première université est venue renforcer son enseignement des langues étrangères (Hou, 2011 ; Li, 2015).

1.1 La première période : de 1949 à 1977

Au début de la fondation de la Chine nouvelle, la langue russe était toujours la première langue étrangère enseignée dans tout le pays en raison de très étroites relations entre la Chine et l'ex-URSS dans les domaines politique, militaire et économique. L'enseignement du français s'est situé pendant longtemps après le russe et l'anglais. Dans les années 1950, le département de français n'existe que dans quelques universités très prestigieuses, telles que l'Université de Pékin, l'Université de Nankin, l'Université des Langues étrangères de Pékin, etc (Cao & Wang, 2011).

Après la rupture avec l'ex-URSS au début des années 1960, la Chine a décidé de tisser de nouvelles relations internationales et de promouvoir en même temps l'enseignement d'autres langues. Le russe a alors cédé sa place à d'autres langues étrangères, notamment l'anglais, le japonais, le français et l'allemand. De toute évidence, l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France en 1964 a été décisif pour la diffusion de la langue française sur le territoire chinois. La reconnaissance de la République populaire de Chine par le gouvernement français a favorisé la première expansion de l'enseignement de la langue de Molière : de nouveaux départements de français ont été créés ou agrandis et le nombre d'universités offrant une spécialité de français s'est élevé jusqu'à 16 en 1966 (Fu, 2005 ; Hou, 2011).

Mais cette tendance favorable a été interrompue à cause du commencement de la Révolution Culturelle (1966-1976)⁴ qui a totalement bouleversé la société chinoise pendant dix ans. Les universités étaient fermées et l'enseignement des langues étrangères a été complètement perturbé. Il a fallu attendre jusqu'en 1978 pour que cette situation s'améliore grâce à l'application de la politique de réforme économique et d'ouverture en Chine.

⁴ Il s'agit d'une politique lancée directement et personnellement par MAO Zedong, premier président de la République populaire de Chine (1949-1976). La Chine s'est donc enlisée pendant dix ans dans une période de troubles politiques, culturels et sociaux.

1.2 La deuxième période : de 1978 à 1999

L'ouverture du pays vers l'extérieur notamment vers l'Occident a emmené l'enseignement des langues étrangères dans une nouvelle ère de développement. Le gouvernement central, jouant un rôle de premier plan, encourageait les échanges dans tous les domaines avec le monde extérieur et les gens avaient également soif de connaître les pays de l'autre bout du monde. On accordait donc une grande importance à l'apprentissage des langues étrangères, surtout pour les jeunes. Cette période était « caractérisée par une augmentation rapide du nombre de langues enseignées mais aussi par un accroissement constant du nombre d'établissements d'enseignement supérieur de langue ainsi que celui des étudiants spécialistes de langue » (Vallat, 2012, p.178).

L'enseignement du français a évidemment bénéficié de cette conjoncture favorable et a connu un développement remarquable. Selon les statistiques fournies par l'Ambassade de France en Chine, en 1999, le nombre d'universités offrant une spécialité de français avait déjà atteint 32 (Ambassade de France en Chine, 2014). C'est-à-dire que plus de vingt ans après la Révolution Culturelle, le chiffre a doublé par rapport aux années 1960. Nous ajoutons cependant que c'est surtout au sein des universités prestigieuses et des universités de langues étrangères qu'ont été créés des départements de français. Le français en tant que spécialité n'était pas beaucoup représenté dans les universités spécialisées dans d'autres domaines disciplinaires.

1.3 La troisième période : de 2000 à aujourd'hui

1.3.1 Le contexte favorable pour l'enseignement du français à l'université

La période la plus importante pour le développement de la langue de Molière en Chine s'est ouverte à partir de l'année 2000. Afin de mieux comprendre cette période cruciale, il nous faut mentionner quelques aspects incontournables.

D'abord, les relations sino-françaises sont entrées dans une nouvelle phase de grand développement à partir du milieu des années 1990, plus précisément sous la présidence de Jacques Chirac. Une politique française d'ouverture et de respect mutuel assurait une coopération bilatérale plus élargie et plus approfondie. En 1997, les deux pays ont décidé d'établir un partenariat global à long terme pour favoriser une coopération renforcée dans tous les domaines. Jusqu'à aujourd'hui, cette période est considérée comme l'âge d'or pour les relations sino-françaises. Tout cela a jeté une base solide pour l'essor du français en Chine après l'année 2000.

Ensuite, l'adhésion de la Chine à l'Organisation Mondiale du Commerce en 2001 constitue un facteur catalyseur pour promouvoir l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. En effet, la croissance économique en Chine est surprenante depuis le lancement de la politique de réforme économique et d'ouverture. La Chine devient un des pays les plus importants sur la scène internationale. L'adhésion à l'OMC inaugure une nouvelle ère d'ouverture sans précédent sur le territoire chinois. Et l'intégration économique de la Chine au monde est certainement assurée par le dynamisme dans l'enseignement des langues et la formation des élites capables de communiquer avec le monde extérieur. Malgré la place dominante de l'anglais, le français, en tant qu'une des langues officielles les plus importantes du monde, attire de plus en plus de gens.

Enfin, vu le développement rapide du pays et l'augmentation des échanges internationaux dans les domaines politique, économique et culturel, le ministère de l'Education nationale a mis en place une série de nouvelles mesures dans le but de réformer l'enseignement supérieur. Une des mesures les plus connues a permis à un plus grand nombre de bacheliers d'accéder aux études universitaires, à savoir la massification de l'enseignement supérieur. A compter de 1999, les universités ont été autorisées à ouvrir plus de nouvelles spécialités et à recruter davantage d'étudiants. En effet, le concours d'entrée national à l'université en Chine est

toujours très sélectif vu les bacheliers nombreux. Avant 1999, le taux de réussite du concours ne dépassait pas 40%, mais celui de 1999 a atteint 56%⁵.

1.3.2 Le département de français : base de formation des étudiants de langue

1.3.2.1 Le développement spectaculaire du département de français

Sous un contexte favorable sur le plan politique, économique et éducatif, l'enseignement du français comme spécialité à l'université connaît désormais un développement considérable. On assiste à une forte augmentation des formations en français. Il faut savoir que cette augmentation répond d'une part au développement des relations sino-françaises, et d'autre part à la volonté de la Chine dans l'accroissement des relations avec le monde francophone, surtout avec les pays africains francophones (Ambassade de France en Chine, 2017 ; Campus France, 2018). La Chine accorde toujours une grande importance à l'approfondissement des relations diplomatiques, commerciales, économiques et industrielles sino-africaines. La langue française est donc un outil de communication indispensable pour ouvrir la porte africaine et les locuteurs francophones sont recherchés sur le marché de l'emploi.

Aujourd'hui, le français est enseigné comme spécialité au sein de 143 universités réparties aux quatre coins du pays. Parmi toutes les provinces, il y en a six (Hubei, Pékin, Shandong, Jiangsu, Canton, Shanghai) où l'on trouve le plus d'universités ayant une spécialité de français, le nombre de départements de français varie de 10 à 13 (Ambassade de France en Chine, 2014). Chaque année, le nombre d'étudiants inscrits augmente de façon stable. On recense aujourd'hui plus de 30 000 étudiants spécialistes de français à l'université. A peu près 300 enseignants extra-nationaux sont recrutés directement par les universités pour renforcer l'effectif des 1000 enseignants nationaux de français (Campus France, 2018).

⁵ Information issue du site <http://edu.sina.com.cn/gaokao>

En plus, on constate une grande tendance hétérogène au niveau des universités. L'enseignement du français ne se fait plus que dans certaines universités célèbres ou de langues étrangères. Suite aux réformes dans l'enseignement supérieur, la plupart des universités chinoises se veulent pluridisciplinaires et se mettent à proposer de plus en plus de spécialités de langues étrangères. La langue française, incontournable pour des raisons historiques et culturelles, constitue toujours leur choix de premier plan. Même dans les universités qui n'ont pas de spécialité de français, la langue française fait partie du programme des cours à option. Environ 20 000 étudiants apprennent le français en tant que deuxième langue étrangère dans 175 établissements supérieurs (ministère des Affaires étrangères et européennes, 2010).

D'ailleurs, il faut souligner que l'apprentissage du français en Chine ne se limite pas au niveau de la licence⁶. Les étudiants issus du département de français peuvent poursuivre leurs études de master ou de doctorat⁷ s'ils réussissent un concours d'entrée toujours très sélectif. Aujourd'hui, près de 40 universités offrent un master de français et 8 universités peuvent conférer le grade de docteur en langue et étude françaises⁸. Les études de 2^{ème} ou de 3^{ème} cycle se font principalement dans des universités prestigieuses ou des universités de langues étrangères. Et les études de français après le premier cycle ne se cantonnent plus à l'apprentissage de la langue, les étudiants sont orientés vers la recherche plus approfondie dans plusieurs domaines, tels que la littérature française, la littérature comparée, la traductologie, la linguistique, la recherche interculturelle, etc.

⁶ Il s'agit du premier cycle universitaire. Les étudiants chinois sont recrutés par le concours d'entrée national qui s'appelle Gaokao. Généralement, ils peuvent obtenir leur diplôme de licence après quatre ans d'études universitaires.

⁷ Le deuxième cycle universitaire regroupe les formations de master en deux ou trois ans. La durée du cursus change selon les règlements de l'université. Le troisième cycle, à savoir le doctorat, est accessible également par concours à l'issue du master. La formation doctorale dure généralement trois ans.

⁸ Information issue du site de l'Ambassade de France en Chine <https://cn.ambafrance.org/>.

1.3.2.2 Les changements fondamentaux au sein du département de français

L'essor du français en milieu universitaire ne se traduit pas seulement par l'augmentation du nombre de départements de français ou par l'inscription de plus en plus nombreuse des étudiants spécialistes de français. Son développement se concrétise particulièrement par quelques changements fondamentaux depuis les réformes dans l'enseignement supérieur.

-- La formation des étudiants de langue à « compétences composées » (Fu, 2005, p. 30)

Avant, l'enseignement des langues étrangères en Chine avait pour objectif principal de former des interprètes, des traducteurs ou des enseignants de langue. L'accent a été mis sur l'acquisition des quatre compétences (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) et des connaissances culturelles liées à cette langue. Le cursus universitaire consistait à permettre aux étudiants d'utiliser par la suite la langue de façon souple et efficace dans leur vie sociale et professionnelle. Il est nécessaire de mentionner deux textes officiels importants. Le ministère chinois de l'Education nationale a publié en 1988 le « Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1^{ère} et 2^{ème} années dans l'enseignement supérieur » (Fu, 2005 ; Martin, 2007a). Ce programme définissait les grands principes d'enseignement dans les phrases suivantes : « L'enseignement du français langue étrangère est axé au cours de ces deux premières années d'études sur la langue française de base et sa culture générale [...]. Cet enseignement vise à apprendre aux étudiants à communiquer oralement et par écrit en français. La compréhension de la langue parlée et écrite doit être privilégiée sans pour autant négliger l'entraînement à l'expression orale et écrite [...] » (Fu, 2005, p. 29). Le « Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3^{ème} et 4^{ème} années dans l'enseignement supérieur » (Fu, 2005 ; Martin, 2007a) publié en 1997 insistait également sur les exigences linguistiques dans une phase dite de perfectionnement en précisant que : « le présent programme demande d'une part aux

apprenants d'atteindre un niveau plus élevé concernant les compétences linguistiques et surtout d'acquérir une capacité à appliquer la langue ; d'autre part d'enrichir leurs connaissances linguistiques et culturelles afin de développer une capacité d'autonomie, ce qui leur permettra d'exercer indépendamment un métier tel que interprète ou enseignant » (cité par Martin, 2007a, p. 283). Par conséquent, l'enseignement du français se dote d'un objectif clairement linguistique et est centré sur l'acquisition des savoirs pour maîtriser la langue.

Cependant, la transformation du concept d'éducation est toujours associée aux évolutions économiques du pays. Face à la société chinoise en pleine mutation, on se rend compte qu'un enseignement unique ne convient plus à un monde de plus en plus complexe et diversifié. Cela motive le développement d'un enseignement des langues avec un but autre que linguistique. La Directive de 1999⁹ apporte un grand changement dans la formation des étudiants. L'idée de former « des étudiants de langue à compétences composées » (Fu, 2005, p. 30) est lancée. Plus précisément, « les étudiants restent avant tout spécialistes de langue, mais ils possèdent également une base de savoir et savoir-faire liés à une spécialité professionnelle afin qu'ils soient davantage performants, flexibles et opérationnels une fois en poste dans le monde du travail » (*Ibid.*, p. 30)¹⁰. L'apprentissage de la langue requiert désormais

⁹ Le ministère de l'Education nationale a publié en 1999 sa « Directive relative aux réformes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le supérieur chinois ». Cette directive a formulé cinq exigences pour former des étudiants de langue qui doivent (Fu, 2005, p. 32 ; Martin, 2007b, p. 52) :

- avoir « une base solide en langue apprise tant au niveau de la compréhension orale et écrite qu'au niveau de l'expression écrite et orale », c'est une condition nécessaire pour s'adapter aux développements économiques et sociaux ;
- disposer « d'un champ étendu de connaissances touchant non seulement aux sciences humaines, mais encore aux domaines de la technologie » ;
- élargir leurs connaissances « par un savoir et un savoir-faire suffisamment liés à un domaine de spécialité » ;
- posséder « le savoir-apprendre qui est considéré comme une compétence fondamentale et indispensable au développement soutenu personnel » ;
- être formés « à l'ouverture d'esprit et à l'éducation civique ».

¹⁰ L'apparition de cette notion favorise le développement de l'enseignement du FOS (Français sur Objectif Spécifique) en Chine et les étudiants de français sont les plus importants sur l'ensemble des publics ciblés par le FOS. Cependant, les formations en FOS dans les départements de français se différencient de celles conçues en France. Selon Mangiante & Parpette (2004), la mise en place d'un

l'intégration des connaissances nécessaires d'une autre discipline. Il faut savoir que la bonne maîtrise de la langue n'est plus suffisante pour trouver un travail satisfaisant ou réussir sa carrière. Les étudiants doivent maîtriser une ou deux langues étrangères et se spécialiser dans d'autres domaines, tels que la gestion, le commerce, le tourisme, le droit, etc.

L'adaptation des objectifs de formation au marché de l'emploi demande la mise en place de nouveaux programmes en cursus universitaire en vue d'une meilleure qualité d'enseignement. Les études de français ne se limitent plus aux compétences linguistiques, culturelles ou littéraires, elles doivent être enrichies par d'autres filières. Cet enrichissement correspond également à la tendance de la pluridisciplinarité universitaire. De plus en plus d'universités mettent leur priorité sur l'intégration des connaissances de plusieurs domaines à l'enseignement du français. Les domaines de spécialité les plus répandus sont le français des affaires, le français du tourisme et de l'hôtellerie, le français juridique, etc. En général, ces cours sont proposés en français après que les étudiants finissent les deux premières années d'études de langue¹¹ et ils sont dispensés par les enseignants qui ont fait des études dans la spécialité concernée en France.

programme de FOS repose sur l'analyse des besoins et répond généralement à une demande particulière d'un groupe socioprofessionnel ou d'une institution. En milieu universitaire chinois, les cours de FOS destinés aux étudiants de français sont inscrits dans les programmes d'enseignement, les demandes sont donc institutionnelles. Les formations en FOS s'attachent à offrir aux étudiants de nouvelles possibilités dans leur engagement futur professionnel (Fu, 2008 ; Martin, 2005 ; Xu, 2008 ; Yang, 2008).

¹¹ En Chine, les deux premières années d'études en langue française sont considérées comme une phase élémentaire pendant laquelle les étudiants de langue suivent généralement des cours de français à raison de 12 à 16 heures par semaine, soit au total entre 384 et 575 heures annuelles. Au bout de deux ans d'études, tous les étudiants spécialisés en langue française doivent passer le TFS4 (Test national de français comme spécialité niveau 4). C'est un test organisé chaque année depuis 2004 par la Commission nationale d'examens des langues étrangères (du ministère chinois de l'Education) et l'Association chinoise des professeurs de français. Il comprend cinq grandes parties (compréhension orale, lexique, structure grammaticale, compréhension écrite et expression écrite) et consiste à évaluer le niveau de français des étudiants du cycle de base universitaire (Dong, 2012). Il faut ajouter que, généralement, les étudiants qui ont réussi le TFS4 ont atteint à peu près le niveau B1 du CECRL (Xu, 2011).

--La formation des enseignants chinois de français

La formation des enseignants de français s'est beaucoup améliorée grâce à la politique d'ouverture du pays et à l'augmentation des échanges universitaires. En général, les enseignants de français sont formés en langue française. Ils connaissent les règles grammaticales, savent analyser la structure des phrases et la construction des mots, possèdent un stock lexical assez riche. L'ensemble de ces connaissances leur permet de s'adapter à la vie sociale ou académique. Mais ils ont appris le français en Chine et n'ont pas suivi de formation en didactique du FLE. Comme le constate Vallat (2016, p. 7) : « Ils parlent bien français et manient la langue avec plus ou moins d'habileté, mais n'ont pas ou peu de moyens ou d'outils afin de l'enseigner : ils souffrent d'un manque d'apport didactique ». Autrefois, l'obtention de la licence de français était suffisante pour être enseignant à l'université en Chine. Mais depuis l'année 2000, dans presque tous les départements de français, les enseignants sont encouragés à faire des études de master ou de doctorat pour continuer à occuper leur poste à l'université. Grâce aux programmes établis avec les universités francophones et aux bourses accordées par différents organismes, bon nombre d'enseignants peuvent se perfectionner dans les pays de la langue cible, même rentrer en Chine avec un diplôme de master ou de doctorat. En même temps, les critères sont de plus en plus stricts lors du recrutement des futurs enseignants, il leur est demandé d'avoir au moins un master et les universités renommées n'acceptent que les docteurs. En général, les titulaires d'un diplôme français sont très prisés. En plus des enseignants spécialisés en langues et lettres, les départements de français ont tendance à recruter des enseignants à compétences composées qui ont généralement plusieurs années d'expérience en France. Ceux-ci maîtrisent non seulement la langue française, mais aussi se spécialisent dans d'autres domaines tels que la gestion, l'économie, le commerce, le droit, le tourisme, etc.

La France se montre également très active dans la formation des enseignants chinois. Prenons comme exemple la formation DUFLE organisée par le Service culturel de l'Ambassade de France en Chine et l'Université du Mans depuis 2008.

Cette formation se passe en un an avec trois sessions en présentiel à Pékin, des devoirs pédagogiques à remettre tout le long de l'année et des examens finaux en été. Elle permet aux enseignants sélectionnés de suivre une formation pratique en pédagogie et d'apprendre à prendre du recul par rapport à leurs pratiques en classe.

En outre, l'organisation des formations ponctuelles constituent des opportunités précieuses qui aident à enrichir les connaissances des enseignants, notamment des jeunes enseignants. Lors des conférences, des colloques nationaux ou internationaux, ils sont bénéficiaires des échanges avec des spécialistes français et leurs collègues chinois. En bref, l'amélioration du niveau d'études des enseignants et la proposition des formations diverses constituent des bases solides pour l'évolution de l'enseignement du français en Chine.

--La coopération éducative avec l'extérieur

Il s'agit du renforcement de la coopération avec les établissements supérieurs étrangers afin de créer un dynamisme dans l'enseignement de la langue.

Après le lancement de la politique de réforme économique et d'ouverture qui date de 1978, les autorités chinoises ont commencé à encourager les universités à coopérer avec les établissements étrangers, c'est-à-dire qu'on a envisagé l'envoi des étudiants à l'étranger et prévu d'inviter des professeurs étrangers à enseigner en Chine. Mais avant les années 1990, le nombre d'étudiants envoyés à l'étranger était très restreint. Par exemple, 199 étudiants ont pu poursuivre leurs études en France en 1979. Dix ans plus tard, le nombre d'étudiants envoyés en France a augmenté, mais de manière très modérée : 988 étudiants en 1989 (Liu & Ma, 2016). L'instauration du partenariat global en 1997 entre la Chine et la France, qui est devenu ensuite un partenariat stratégique global en 2004, a offert un cadre d'ensemble à la coopération éducative sino-française. Cette coopération stratégique vise à diversifier les échanges culturels sino-français, encourager la communication entre les établissements universitaires ou les instituts de recherche, favoriser les échanges dans l'enseignement des langues, augmenter le nombre d'étudiants

d'échange, etc. De nombreux accords de coopération déjà réalisés dans l'enseignement supérieur sont de très beaux exemples. Mais il faut savoir qu'« il est toutefois difficile d'établir un compte précis du nombre d'accords de coopération qui existent entre les établissements français et chinois, tant ce nombre évolue chaque année à la mesure des nombreux partenariats qui naissent et d'autres qui deviennent obsolètes » (Ambassade de France en Chine, 2017, p. 21). Aujourd'hui, bon nombre d'étudiants chinois sont répartis sur le territoire français, ils apprennent le français et suivent des cursus diplômants de différents niveaux. « Avec près de 37 000 étudiants chinois en France en 2016, ils sont le premier contingent d'étudiants étrangers en France. La proportion des étudiants chinois en master et doctorat représente aujourd'hui plus de 50% des départs (contre 28% en 2010) » (*ibid.*, p. 23)

Les universités offrant une spécialité de français sont de véritables pionnières dans la coopération avec les établissements français. La plupart d'entre eux tissent des liens très étroits avec plusieurs partenaires français sous diverses formes. Par exemple, l'Université de Nankin, une des universités généralistes les plus célèbres en Chine, a signé des accords avec des Grandes Ecoles telles que l'ENS, Sciences Po et avec des universités françaises telles que Paris 3, Paris 4, Paris 7, Paris 8, etc. Cela constitue une condition favorable pour la formation des étudiants de haut niveau. L'Université des études internationales de Shanghai, qui se consacre essentiellement à la formation des étudiants spécialisés en langues étrangères, a développé des relations coopératives avec une dizaine d'universités françaises. Certains programmes permettent aux étudiants de 3^{ème} ou 4^{ème} année, aux masterants ou aux doctorants de passer une année d'échange dans l'Hexagone, d'autres programmes donnent la possibilité aux titulaires de la licence de poursuivre leurs études en France. Généralement, ces étudiants sont orientés vers les formations en langues et lettres, en sciences humaines et sociales, en gestion et économie, etc. En plus des programmes destinés aux étudiants de langue à partir de la troisième année, l'Université des études internationales du Sichuan à Chongqing propose aussi un programme 2+2 qui essaie d'attirer les étudiants dès leur entrée à l'université. Dans

le cadre de ce programme, il faut que les étudiants suivent pendant deux ans en Chine des cours intensifs de français et des cours de connaissances fondamentales en gestion et économie. Ils peuvent être envoyés à l'Université de Strasbourg ou à l'Université de Jean Monnet Saint-Etienne et s'inscrire en Licence 2 s'ils réussissent la sélection de ces universités. En effet, il est impossible d'énumérer en détail tous les programmes de collaboration étant donné de nombreux accords déjà signés ou qui sont en train d'être réalisés. Mais de toute évidence, en tant que véritables piliers dans la formation des étudiants spécialistes de langue, les départements de français dans les universités contribuent beaucoup dans l'établissement et l'approfondissement des échanges éducatifs sino-français.

Certes, la coopération ne repose pas uniquement sur l'envoi des étudiants en France. De plus en plus de professeurs français sont invités en Chine pour donner des séminaires ou des conférences. Les échanges avec des instituts de recherche français augmentent de manière constante. Par exemple, déjà en 1997, l'INRIA (Institut national de recherche en informatique et en automatique) a créé conjointement avec l'Académie des sciences de Chine un laboratoire dans le domaine du numérique. En 2011, le CNRS a créé à Shanghai une unité mixte internationale « Eco-efficient Products and Processes Laboratory (E2P2L) ». En outre, l'accroissement du nombre d'étudiants français au sein des universités chinoises n'est pas négligeable. Aujourd'hui, les universités chinoises accueillent à peu près 11 000 étudiants français, qui sont les plus nombreux parmi les étudiants européens sur le continent chinois (Campus France, 2018).

1.3.3 La multiplication des programmes sino-français au sein des universités

Aujourd'hui, on constate que le français est présent dans le système universitaire chinois en dehors des départements de français. Sous l'influence des stratégies d'internationalisation, les universités chinoises accordent de l'importance dans leurs coopérations renforcées et fréquentes avec des établissements supérieurs

étrangers. Les cursus universitaires ne se contentent plus de former des étudiants qui possèdent des connaissances d'une seule discipline, mais ont pour objectif de former des étudiants internationalisés. Ils doivent non seulement acquérir des connaissances d'une discipline spécifique, mais aussi maîtriser au moins deux ou trois langues. Tout en tenant compte de leurs disciplines prioritaires, de plus en plus d'universités proposent des formations organisées dans un but de poursuite d'études à l'étranger. Il s'agit des formats d'études dits « 1+3 », « 2+2 », « 3+1 », etc., validés enfin par un double diplôme chinois et étranger. Dans le cadre de ces programmes, d'une part, des cours intensifs de langue sont offerts aux étudiants pour qu'ils puissent atteindre un niveau de langue suffisant avant d'aller étudier à l'étranger ; d'autre part, les étudiants doivent suivre des cours en langue étrangère pour acquérir des connaissances fondamentales liées à leur propre spécialité. Ce sont deux conditions préalables pour poursuivre leurs études à l'étranger. Ces programmes sont généralement soutenus par l'université, garantis par plusieurs partenaires étrangers et organisés au sein de quelques facultés, les étudiants s'inscrivent en une spécialité non linguistique. Selon les statistiques du ministère chinois de l'Education en 2017, on compte déjà 1979 programmes sino-étrangers dans 577 établissements supérieurs, à peu près 450 000 étudiants sont inscrits et le nombre de diplômés a dépassé 1 500 000¹². Parmi tous les programmes sino-étrangers, ceux qui permettent de poursuivre des études dans des pays anglophones sont sans aucun doute les préférés des étudiants chinois, puisque l'anglais est la langue étrangère obligatoire à partir de l'école primaire. Cependant, la France, qui jouit d'une image positive et d'une grande réputation académique, réussit à séduire quand même les étudiants qui veulent maîtriser une autre langue étrangère en plus de l'anglais. Rappelons que la France est le premier pays d'accueil des étudiants chinois en Europe continentale.

Afin de mieux connaître ce genre de programmes sino-français, il faut citer le terrain de notre recherche comme exemple. International business school (ci-après

¹² Information issue du site du ministère chinois de l'Education
<http://www.crs.jsj.edu.cn/news/index/80>

dénommé « IBS ») relève de l'Université de Commerce et d'Industrie de Chongqing. C'est une faculté importante qui propose des formations dans des champs variés, comme la gestion, l'économie, la finance, la comptabilité, les ressources humaines, etc. En tant que véritable vitrine de l'université à l'étranger, l'IBS est en partenariat avec plusieurs universités françaises, américaines, anglaises et canadiennes. Lors de sa création en 2000, l'IBS a commencé à établir des relations coopératives avec des universités françaises. Ses programmes sino-français ont été parmi les premiers à être validés par le ministère chinois de l'Education. Actuellement, l'IBS propose des programmes 2+2 en économie et gestion avec l'Université d'Aix-Marseille, l'Université Lyon 2 et l'Université Montpellier. HEC Montréal est un autre partenaire très important avec qui l'IBS fait un programme d'élite français-anglais également sous forme 2+2.

En général, le programme sino-français se déroule en quelques étapes. Les étudiants qui veulent s'inscrire en programme 2+2 doivent d'abord réussir le concours d'entrée national et sont recrutés ensuite par une sélection importante qui comprend un test de langue et un entretien. La première année en Chine est consacrée entièrement à l'apprentissage du français de manière intensive. Les cours de français sont dispensés par des enseignants nationaux et extra-nationaux. Au bout d'un an d'études, les étudiants doivent atteindre le niveau B1 du CECRL¹³ pour ne pas être éliminés. A partir de la deuxième année, parmi les trois universités françaises (l'Université d'Aix-Marseille, l'Université Lyon 2 et l'Université Montpellier) qui sont en coopération avec l'IBS, chaque étudiant choisit une université dans laquelle il poursuivra ses études. En plus de l'apprentissage de la langue française, les étudiants suivent des formations en français en matière d'économie et de gestion en fonction de l'exigence de l'université choisie pour préparer la sélection. Ces formations, comme les mathématiques, la macro-économie, la micro-économie, la statistique, etc., sont assurées par des enseignants

¹³ Le niveau de français des étudiants est attesté par le TCF (Test de connaissance du français) ou le TEF (Test d'évaluation de français) organisé par Campus France Chine.

de spécialité. Après deux ans d'études en Chine, les étudiants doivent atteindre le niveau B2 pour la langue française et maîtriser des connaissances élémentaires liées à leur spécialité. Avant la sélection finale en mai ou en juin, les universités françaises envoient leurs professeurs de langue et de spécialité pour donner deux ou trois semaines de cours aux étudiants et organiser la sélection. Le contenu de la sélection finale varie selon les exigences de chaque université, mais un entretien de vingt minutes pour chaque candidat est indispensable. Ceux qui réussissent toutes les épreuves peuvent s'inscrire directement en Licence 2 en économie et gestion dans les universités partenariales. Il faut souligner que selon l'accord bilatéral entre l'IBS et les universités françaises, les étudiants peuvent obtenir leur diplôme chinois à condition qu'ils finissent leurs études de Licence 3 en France. Chaque année, une cinquantaine d'étudiants de l'IBS sont envoyés en France et la plupart d'entre eux continuent le master après deux années d'études de licence.

Depuis 2000, on voit se multiplier des programmes sino-français au sein des universités chinoises spécialisées dans des domaines très variés. Malgré l'existence de la formation conjointe des masterants et des doctorants, ces programmes de coopération sont avant tout de niveau licence. Du point de vue politique et social, ils servent de pont d'amitié entre les deux pays, répondent aux attentes des jeunes étudiants chinois qui ont envie de s'aventurer dans un pays exotique. Dans un contexte de concurrence internationale exacerbée, cela permet aussi à la France d'attirer les meilleurs étudiants vers son enseignement supérieur.

1.3.4 L'implantation des écoles sino-françaises de coopération universitaire

La Chine « exporte » non seulement ses étudiants, mais aussi elle tient compte de l'importation des ressources éducatives étrangères. Cette idée se concrétise par l'apparition des écoles sino-françaises sur le territoire chinois. En 2005, l'Ecole Centrale de Pékin a été créée à la demande du gouvernement chinois. C'est la première Grande école d'ingénieurs francophone en Chine. Elle est née d'un

partenariat entre l'Université de Beihang en Chine et le Groupe des Ecoles Centrales en France. La naissance de cette école pose la première pierre dans la formation conjointe des ingénieurs polyvalents et trilingues (chinois, français et anglais).

Actuellement, il y a au total douze structures de coopération universitaire qui sont bien implantées en Chine au sein d'universités très prestigieuses (Ambassade de France en Chine, 2017) :

- Ecole Centrale de Pékin
- Université de technologie sino-européenne de l'Université de Shanghai
- Institut sino-européen d'ingénierie de l'aviation
- Institut franco-chinois de l'énergie nucléaire
- Ecole d'ingénieur SJTU-ParisTech
- Institut franco-chinois de l'Université Renmin de Chine
- Institut euro-chinois pour les énergies propres et renouvelables
- Ecole Nationale d'Ingénieur sino-française de NUST
- Ecole de Chimie de Pékin/Paris Curie Engineer School
- Institut franco-chinois DGUT-CNAM
- Institut franco-chinois du Management du Tourisme et de la Culture de l'Université de Ningbo (avec l'Université d'Angers)
- Ecole conjointe de deuxième et troisième cycle entre Université de Rennes 1 et Université du Sud-Est

Ces écoles sino-françaises sont considérées aujourd'hui comme des coopérations exemplaires et innovantes entre la Chine et la France. Leur existence nous permet de découvrir que les écoles de commerce, notamment les écoles d'ingénieurs françaises, deviennent pour la Chine des partenaires très importantes dans leurs échanges éducatifs. Parallèlement, le plus important est de voir que les formations proposées concernent non seulement quelques domaines généraux, comme la gestion, l'économie, le tourisme, etc. (c'est le cas de l'Institut franco-chinois de l'Université Renmin ou celui de l'Institut franco-chinois de l'Université

de Ningbo), mais aussi elles s'étendent vers les hautes technologies, par exemple, l'aviation, les énergies, etc.

En général, le cursus universitaire de ces écoles varie de trois ans jusqu'à six ans et demi et leur fonctionnement repose sur quelques principes fondamentaux. Premièrement, les étudiants sont recrutés strictement par concours d'entrée national et ils sont parmi les meilleurs candidats du pays. Ils ne sont pas des étudiants de langue mais d'une autre spécialité non linguistique. Deuxièmement, en parallèle de leur formation de spécialité, il faut que les étudiants suivent des cours intensifs de français généraux et liés à leur spécialité. Ensuite, les cours de spécialité sont progressivement dispensés en français et non en chinois. Troisièmement, grâce aux partenariats avec plusieurs établissements français ou entreprises françaises, la formation en Chine est souvent complétée par un séjour d'études ou par un stage en France. Cependant, il est à noter que cette mobilité peut concerner l'ensemble des étudiants ou seulement une partie des étudiants en fonction des exigences de l'université. La durée de la mobilité étudiante est également différente. A l'issue de leurs études, certains étudiants peuvent obtenir un diplôme de l'université chinoise et un diplôme du partenaire français (diplôme national, diplôme d'ingénieur ou diplôme d'université). Pour d'autres étudiants, leur expérience en France ne leur permettant pas l'obtention d'un diplôme français, c'est l'occasion d'un séjour d'échange.

Selon les informations fournies par l'Ambassade de France en Chine, cinq autres écoles sont en cours de création, dans des domaines variés, tels que les sciences de l'ingénieur, le commerce, le management des arts et des industries créatives ou la chimie. En somme, ce phénomène montre la volonté commune entre la Chine et la France d'accélérer les collaborations fructueuses dont les deux parties tireront bénéfice. Ayant ses propres atouts, ces écoles contribuent beaucoup à la formation des élites bilingues ou même trilingues dans les secteurs innovants.

Synthèse du chapitre I

De sa première présence jusqu'à son explosion, en passant par une période de développement rapide, l'enseignement de la langue française existe dans les établissements supérieurs chinois depuis plus d'un siècle. Au fur et à mesure du développement économique, culturel et politique du pays, l'enseignement de cette langue à l'université n'a pas uniquement consisté à former des spécialistes de langue. L'acquisition des connaissances d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques est aussi importante que les compétences linguistiques. Les évolutions de la société entraînent la transformation dans la formation des étudiants et des enseignants de langue. En outre, la tendance de la mondialisation demande une ouverture vers le monde extérieur et exige la formation d'élites polyvalentes. Cet esprit d'ouverture se concrétise par l'augmentation rapide des programmes de coopération sino-français et l'apparition des écoles sino-françaises. Les coopérations éducatives, encouragées par les deux gouvernements, montrent leur volonté commune d'approfondir leurs échanges. En 2014, les deux parties ont signé l'accord bilatéral sur l'équivalence des diplômes français et chinois. Cette belle avancée dans la standardisation des échanges d'étudiants continuera à favoriser l'essor de l'enseignement du français en milieu universitaire chinois.

Chapitre II Organisation de l'enseignement du français à l'université et construction de l'objet de recherche

Le développement de l'enseignement du français en Chine s'accompagne de l'évolution des méthodologies dans les pratiques enseignantes et d'aménagements pédagogiques mis en place en milieu institutionnel. D'un point de vue organisationnel, l'enseignement du français dans les universités chinoises est considéré comme « un corps à deux têtes » (Perche, 2011, p. 178), puisque les enseignants nationaux et les enseignants extra-nationaux travaillent ensemble pour former les élèves. Considérés comme des locuteurs natifs, les enseignants extra-nationaux se trouvent face à des élèves appartenant à un autre groupe socio-culturel et à des tâches imposées bien différentes de celles de leurs collègues chinois. Compte tenu de leur rôle non négligeable dans l'enseignement de la langue, il nous semble intéressant de nous pencher sur leurs activités d'enseignement pour voir quelles responsabilités ils assument en classe de langue, quelles difficultés ils rencontrent et comment ils réalisent leurs pratiques de transmission (Cicurel, 2002, pp. 156-157 ; Cicurel, 2003, p. 32).

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord la mise en pratique des méthodologies dans l'enseignement de la langue française et son impact sur l'organisation des activités didactiques en contexte universitaire chinois. Ensuite, nous présenterons les « deux têtes » dans l'enseignement du français et discuterons de leur collaboration. Enfin, après l'explication du choix des enseignants extra-nationaux comme sujets d'étude, nous essaierons de montrer les particularités de notre étude et les points essentiels qui aident à construire notre problématique.

2.1 L'enseignement du français en Chine : de la méthodologie traditionnelle à l'éclectisme

2.1.1 La prédominance de la méthodologie traditionnelle

Ce qui est connu de tous, c'est que la méthodologie dite traditionnelle, qui servait notamment à enseigner les langues classiques comme le grec et surtout le latin, a fortement influencé l'étude des langues étrangères en Europe dès la fin du 16^{ème} siècle et a connu un grand succès au 19^{ème} siècle (Cornaire, 1999 ; Puren, 1988). En France, l'instruction du 18 septembre 1840 a précisé le statut officiel de la méthodologie traditionnelle dans le système scolaire. La description faite par Puren (1988) nous permet de voir son omniprésence et ses grands principes :

« On retrouve cette méthode grammaire / traduction tout au long du XIX^e siècle aussi bien dans les manuels scolaires, où les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservent un rôle essentiel, que dans les différents plans d'études, qui tous commencent par le programme grammatical de chaque classe et conservent la traduction comme procédé d'enseignement /apprentissage » (p. 51).

Dans l'histoire de l'enseignement du français en Chine, les premières traces de la méthodologie traditionnelle se trouvent au sein des écoles de français créées par des missionnaires français et des écoles de langues fondées par le gouvernement impérial chinois au milieu du 19^{ème} siècle. A cette époque-là, ces écoles avaient pour but principal de former des traducteurs et presque tous les cours de français étaient assurés par des enseignants missionnaires venant de France (Xu, 2014). En effet, ces missionnaires, qui ont vécu ou ont même été formés dans un contexte éducatif où la méthodologie traditionnelle dominait, ont été profondément influencés par les pratiques de cette approche. Ce sont eux qui ont apporté pour la première fois des pratiques didactiques plutôt traditionnelles à l'enseignement du français en Chine. Ainsi, comme le souligne Xu (2014), pratiquée en milieu institutionnel, la méthodologie traditionnelle d'origine occidentale « se répand sur la terre chinoise

pendant la seconde moitié du 19^{ème} siècle pour connaître son plein épanouissement au début du 20^{ème} siècle » (p. 74). Mais à compter de 1949, la méthodologie traditionnelle mise en œuvre dans l'enseignement des langues en Chine a commencé de subir l'influence absolue d'un courant méthodologique¹⁴ de l'ex-URSS. Suite aux relations très proches entre les deux pays socialistes, l'enseignement du russe s'est situé au premier rang pendant au moins dix ans en milieu institutionnel chinois (Fu, 2005 ; Xu, 2014 ; Yang, 2007). Cette situation a duré jusqu'au début des années 60 lors de la rupture de la Chine avec l'ex-URSS.

Certes, l'enseignement du français en Chine ne se contente pas de puiser dans ces pensées didactiques d'une manière aveugle. Un long processus d'assimilation et de contextualisation a abouti enfin à une méthode traditionnelle à la chinoise. Elle suit non seulement les grands principes de la méthodologie traditionnelle, mais elle se distingue aussi par quelques caractéristiques. Nous pouvons nous appuyer d'abord sur les propos de Besse (1992) pour mettre en lumière les grands principes de cette méthode :

« Le maître traduit ce qu'il présente de L2 en L1 ; il donne des explications grammaticales en L1, ultérieurement en L2 ; il s'appuie, au moins au départ, sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce ; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements, sur un découpage de la description qu'il enseigne. L'enseignement/apprentissage porte essentiellement sur les formes écrites de L2, ou sur l'oralisation de ces formes » (p. 26).

¹⁴ Cette méthodologie soviétique est dénommée selon plusieurs noms, tels que « la méthodologie de comparaison consciente », « la méthodologie contrastive et consciente », « la méthodologie comparative et consciente », etc. (Xu, 2014 ; Yang, 2007). Elle souligne le rôle significatif de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères et accorde de l'importance aux savoirs linguistiques. « Selon cette théorie, l'apprentissage d'une langue étrangère doit s'effectuer par une comparaison consciente entre les deux langues [...] l'objectif visé dans cette méthodologie est l'assimilation de la grammaire centrée sur les formes linguistiques et les règles du fonctionnement de la langue » (Yang, 2007, p. 63).

L'enseignement traditionnel chinois se caractérise également par le rôle dominant de l'enseignant et l'appui sur le manuel (Perche, 2011 ; Wang, 2005 ; Xu, 2014). En raison de valeurs traditionnelles héritées du confucianisme, l'enseignant est considéré comme un « maître ancien » (Cicurel, 2003, p. 32) qui contrôle toutes les activités didactiques en classe. Il est autoritaire et détenteur du savoir, les élèves l'écoutent et notent ce qu'il dit. L'enseignant se charge ainsi de transmettre des savoirs et les élèves se contentent d'acquérir des connaissances. Les interactions en classe se font en général en sens unique. Par ailleurs, l'enseignement/l'apprentissage des langues ne se fait pas sans manuel. Celui-ci est considéré comme un « symbole du savoir » et représente « le pouvoir académique » (Cortier, 2005, p.481). Pour l'enseignant, le manuel sert d'outil d'enseignement indispensable pour organiser ses activités didactiques et développer ses pratiques. Il faut savoir que, dans l'enseignement du français en Chine, les cours de grammaire où l'on pratique généralement la méthodologie traditionnelle occupent toujours une place importante, les nombreuses heures qui y sont consacrées en sont une belle preuve. Chaque unité d'enseignement est organisée autour de points de grammaire, accompagnés de textes en langue cible. L'explicitation des règles grammaticales précède l'explication du vocabulaire et la compréhension des textes, c'est-à-dire qu'on part de la forme vers le sens. Les exercices thème-version figurent toujours sur le manuel. La lecture et l'analyse des textes littéraires sont imposées par l'institut dans le programme d'enseignement surtout pour les élèves ayant un niveau de langue plus élevé.

En fait, à partir des années 60, d'autres méthodologies occidentales sont entrées en Chine l'une après l'autre notamment par le biais de nouvelles méthodes de français. Mais, faute de recherches systématiques sur ces « nouvelles venues », il a fallu attendre jusqu'aux années 80 pour qu'on puisse trouver leur usage quotidien dans les universités chinoises. Parmi toutes les méthodologies nouvellement introduites, seules deux ont été largement mises en pratique au sein des départements

de français (Fu, 2005). Il s'agit d'abord de la méthodologie audiovisuelle¹⁵ définie par Puren comme une méthode qui est basée sur « l'intégration didactique autour du support audio-visuel » (Puren, 1988, p. 284). L'autre concerne la méthodologie communicative¹⁶ qui repose sur le principe selon lequel « la langue est un instrument de communication, et surtout d'interaction sociale » (Cornaire, 1999, p. 8). Cependant, aucune nouvelle méthodologie n'a réussi à détrôner la méthodologie traditionnelle qui existe dans l'enseignement des langues en Chine depuis si longtemps. Selon Fu (2007, p. 76) : « toutes les méthodologies successivement introduites de l'Occident ont fait l'objet d'adaptation autour de la seule méthodologie traditionnelle dominante ».

Malgré la prédominance de la méthodologie traditionnelle, il est indéniable que l'enseignement du français en Chine se trouve « à la croisée des méthodes » (Puren, 1994). L'intégration d'autres approches dans la formation des élèves montre qu'on se rend compte que « la maîtrise de toute technique, méthode, démarche ou approche inclut structurellement la connaissance de ses conditions d'efficacité, de ses limites et ses possibles effets négatifs » (Puren, 1999, p. 30). Il est ainsi nécessaire de se servir de quelques pratiques et procédés venant d'autres courants didactiques pour compléter et améliorer un enseignement qui est souvent critiqué comme traditionnel.

¹⁵ La méthodologie audiovisuelle repose sur l'idée qu'« il faut structurer globalement l'apprenant, en lui apportant à la fois des éléments linguistiques (lexique, grammaire, phonétique) et des éléments non linguistiques tels que le rythme, l'intonation, les gestes et les mimiques » (Tagliante, 2006, p. 51) Elle a été introduite dans l'enseignement des langues en Chine à partir des années 60, mais a été effectivement pratiquée à partir des années 80 par certains départements de français (Fu, 2005 ; Zheng, 2005). Cette méthodologie est critiquée par certains enseignants pour sa lourde gestion en classe de langue. Fu (2005, p. 36) résume dans son article les inconvénients les plus cités : la monotonie des échanges langagiers centrés davantage sur le fonctionnement de la langue que sur l'instauration d'une communication véritable ; des critères contestables de progression grammaticale ; une communication verbale enfermée dans le seul cadre de l'oral en face à face ; une méthodologie dénuée de démarches pédagogiques au-delà du niveau 1.

¹⁶ La méthodologie communicative a été introduite et utilisée en milieu institutionnel chinois à partir de la seconde moitié des années 80 (Fu, 2005 ; Zheng, 2005). Les enseignants du terrain chinois commencent à comprendre qu'il faut tenir compte des besoins langagiers des apprenants et les aider à acquérir une compétence de communication. L'accent doit être mis sur l'usage de documents authentiques et les actes de discours de la communication courante.

2.1.2 L'éclectisme et la fragmentation des fonctions

L'étymologie de ce terme « l'éclectisme » renvoie à un choix. Face à cette nouvelle problématique méthodologique, des didacticiens français et chinois donnent leur propre compréhension sur ce terme. Selon Richer (2007, p. 31), « l'éclectisme n'est pas une opération de mise ensemble aléatoire d'éléments pris à droite et à gauche, mais présuppose un choix [...] ». Pour Puren (2007, p. 16), « il s'agit du refus des systèmes clos et limités, de la diversification méthodologique maximale, du pragmatisme et de la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage ». Fu interprète l'éclectisme comme « une position intellectuelle marquée par un esprit ouvert » et il se traduit « par l'emprunt raisonné à diverses pratiques d'enseignement/apprentissage pour faire face à des situations de classe variées et complexes » (Fu, 2007, p.75). A travers toutes ces interprétations, il est possible de relever au moins quelques éléments-clés de l'éclectisme en didactique des langues : un esprit ouvert, un choix raisonné parmi les diverses méthodologies et une prise de conscience de la complexité des situations didactiques.

Dans le domaine de la didactique des langues, l'ouvrage de Puren (1994) nous permet de suivre le premier indice de l'éclectisme qui peut remonter au début du 20^{ème} siècle. Depuis les années 80, on voit en France la montée de l'éclectisme méthodologique. De même, l'enseignement du français en Chine entre dans une nouvelle ère éclectique à la même époque grâce à la mise en œuvre de nouvelles méthodologies autour de la méthodologie traditionnelle. L'éclectisme est considéré comme un enjeu nécessaire, puisqu'on prend conscience qu'il n'existe pas de méthodologie universelle et qu'une seule méthodologie n'est plus suffisante dans des situations d'enseignement qui sont en constante évolution. Pour améliorer la qualité de l'enseignement du français, il importe que l'enseignant se montre souple, fasse des sélections appropriées en fonction de différentes circonstances, soit attentif à la cohérence entre les méthodologies choisies. De plus, cette orientation vers l'éclectisme méthodologique ne se fait pas par hasard, elle est liée au contexte

culturel chinois toujours influencé par le taoïsme (Fu, 2007 ; Martin, 2007b ; Yang, 2007). Dans le titre de son article, le didacticien chinois Fu Rong souligne que l'éclectisme en Chine est « une option spontanée et naturelle » (Fu, 2007, p. 75). En effet, il existe depuis très longtemps une philosophie éclectique sur le territoire chinois. Le taoïsme est qualifié d'éclectique et préconise la recherche de l'harmonie dans la diversité de l'univers. Cette religion d'origine purement chinoise invite à « éviter les contradictions, à dissoudre les oppositions, à fuir les controverses et les disputes, et à faire preuve de souplesse dans la recherche des solutions aux conflits » (De Miribel & Vandermeersch, 1997, p. 41).

On peut dire que l'éclectisme en didactique du français en Chine réside dans une recherche de l'harmonie dans le « complet » et la « diversité » (Xu, 2014, p. 289). Guidé par un fort esprit éclectique, l'enseignement du français veut accorder de l'importance à la sélection des éléments nécessaires dans les différentes méthodologies et à la réalisation d'une combinaison adéquate en fonction des circonstances concrètes. Une série d'aménagements pédagogiques est mise en place en milieu institutionnel chinois depuis les années 80. La pensée éclectique se concrétise enfin dans « la compartmentation des fonctions assignées aux cours, aux manuels chinois et étrangers, aux enseignants chinois et étrangers » (Xu, 2014, pp. 292-293). D'un côté, on cherche à diversifier les types de cours et à préciser l'objectif à atteindre dans chaque cours selon les habiletés visées ; de l'autre, on veut profiter de différentes méthodologies apportées par les enseignants nationaux et extra-nationaux qui viennent de différents contextes culturels et éducatifs. Compte tenu des caractéristiques de ces deux groupes d'enseignants, des tâches différentes leur sont distribuées.

2.2 La cohabitation sino-étrangère à l'université

Sous la tendance éclectique, dans les universités chinoises, les étudiants inscrits à la formation en langue française sont généralement pris en charge par un

ou deux enseignants nationaux et un enseignant extra-national. Ces enseignants de deux nationalités différentes sont considérés comme deux piliers dans l'enseignement et leur travail consiste à assurer ensemble la progression des étudiants. Examinons d'abord des informations concernant leurs formations et les méthodologies d'enseignement qu'ils appliquent, les cours dispensés et les supports pédagogiques en classe, nous interrogerons ensuite les modalités de leur collaboration.

2.2.1 Les enseignants nationaux

2.2.1.1 La formation

Généralement, issus du département de français et formés en langue et littérature françaises, ces enseignants chinois ont un diplôme de master ou de doctorat. En effet, deux principaux cas de figure doivent être pris en compte : soit l'enseignant a fait toutes ses études supérieures en Chine et est parti en France pendant un certain temps pour se perfectionner grâce aux nombreux programmes coopératifs universitaires ; soit l'enseignant est parti en France après sa licence et a suivi sa formation de master en didactique du FLE ou a même fini son doctorat dans le même domaine ou dans les domaines littéraire et linguistique. Dans le premier cas, après leur licence de langue française, les enseignants ont été orientés ensuite vers la recherche dans le domaine linguistique, dans la littérature ou dans la traductologie pendant leurs études de master ou de doctorat. Le problème c'est que la plupart de ces enseignants n'ont suivi aucune formation systématique en FLE. Mais il est à noter qu'une partie de ce manque de formation peut être palliée par le séjour d'études de nombreux enseignants dans les pays francophones ou par les formations ponctuelles en FLE organisées en Chine. Dans le second cas, les quatre années d'études de langue ont permis aux enseignants de poursuivre leurs études en France. Ils ont eu la chance de recevoir une formation plus systématique en FLE et d'être formés de la dernière tendance en matière de méthodologie.

2.2.1.2 Les méthodologies d'enseignement

Quand il s'agit des enseignants qui ont suivi leurs études supérieures en Chine, comme ils manquent de formation en FLE, il est ainsi possible qu'ils reproduisent le modèle d'enseignement qu'ils connaissent le mieux dès leur arrivée dans leur poste de professeur de français. Pour les enseignants qui sont rentrés de France, ils se trouvent effectivement au carrefour des méthodes. La formation en didactique du FLE qu'ils ont suivie en France est souvent de type universel malgré certaines théories abordant la contextualisation et la diversité des cultures. Quand ces jeunes enseignants rentrent en Chine, il arrive qu'ils rencontrent des difficultés dans la mise en pratique des nouvelles méthodes d'enseignement qu'ils ont apprises en France, car ces méthodes ne sont pas forcément adaptées aux étudiants chinois. Comme le constate Robert (2009, p. 133) : « Les enseignants asiatiques qui ont été formés en Occident ont du mal à adapter cette formation aux habitudes éducatives de leurs pays. Ils reviennent donc souvent à l'enseignement (traditionnel) qu'ils ont connu ». En bref, il n'est pas facile de faire correspondre la formation reçue en France et le contexte chinois. C'est la raison pour laquelle beaucoup d'enseignants chinois tentent de faire au moins en partie appel à l'approche de l'enseignement qu'ils ont déjà connue en tant qu'étudiants de langue, c'est-à-dire une méthode assez traditionnelle qui est centrée sur l'explication grammaticale, la traduction, l'écrit, etc.

2.2.1.3 Les cours dispensés et les supports d'enseignement

Par rapport aux lecteurs de français, les enseignants chinois assument une responsabilité plus lourde en termes de volume horaire d'enseignement. Les cours proposés par les enseignants nationaux aident notamment les étudiants à découvrir les règles grammaticales, à analyser la syntaxe, à enrichir leur vocabulaire, à faire des exercices thème-version, etc. Dans la plupart des cas, les cours dispensés par eux sont le plus souvent des cours de grammaire, de vocabulaire, de littérature, de compréhension orale, de compréhension écrite, etc. Il est rare qu'un enseignant chinois donne un cours d'oral ou d'écrit.

Quant aux supports pédagogiques, les enseignants nationaux ont l'habitude de s'appuyer sur une méthode de français en fonction de l'objectif du cours tout en ajoutant leurs propres ressources. Dans l'usage des manuels, deux cas doivent être envisagés : soit l'enseignant utilise une méthode de français rédigée par des spécialistes chinois de langue et publiée en Chine, soit l'enseignant se sert d'une méthode de français publiée en France. Par ailleurs, de plus en plus de méthodes et d'ouvrages pédagogiques de FLE sont aujourd'hui adaptés et introduits en Chine. Avant d'être publiées sur le continent chinois, ces méthodes de français sont généralement adaptées par des spécialistes chinois de français venant d'universités prestigieuses. L'adaptation s'attache notamment à traduire les consignes, à ajouter des explications sur les règles grammaticales et des listes de mots.

Il faut préciser que les enseignants prennent généralement appui sur une méthode de français rédigée par des spécialistes chinois s'il s'agit d'un cours de grammaire qui est fondamental dans la formation linguistique en Chine. Par exemple, *Le français* en quatre tomes est le manuel de français fondamental le plus classique pour sa présentation complète sur les règles grammaticales et le système linguistique du français. Rédigée par l'Université des Langues étrangères de Pékin et publiée pour la première fois en 1979, cette méthode est toujours recommandée à tous les départements de français par le ministère de l'Education et sa nouvelle version a vu le jour en 2007. Cependant, nous constatons que les enseignants nationaux préfèrent utiliser des méthodes éditées en France s'il s'agit des cours intensifs de français qui mettent plutôt l'accent sur l'acquisition rapide d'une compétence pour pouvoir communiquer et même agir avec les autres. Par exemple, à l'IBS où sont proposés des cours de français dans le cadre des programmes 2+2, les enseignants choisissent des méthodes conçues sous l'approche actionnelle qui exige que l'apprenant soit actif et acteur de son apprentissage. Ils se servaient de *Latitudes 1 et 2*¹⁷ et utilisent

¹⁷ Régine Mérieux & Yves Loiseau (2008), *Latitudes 1* : méthode de français, Editions Didier.
Régine Mérieux, Emmanuel Lainé & Yves Loiseau (2009), *Latitudes 2* : méthode de français, Editions Didier.

actuellement *Le Nouveau Taxi 1 et 2*¹⁸ pour aider les élèves à acquérir en un temps relativement court une compétence communicative suffisante avant leur départ en France. Il importe que ces élèves puissent participer à la vie universitaire française et réaliser des échanges quotidiens.

2.2.2 Les enseignants extra-nationaux

2.2.2.1 La formation

Il est difficile de trouver des études complètes sur leur situation en milieu universitaire chinois. Nous voulons nous appuyer principalement sur une enquête faite par Valérie Galeazzi en 2006 pour l'Ambassade de France en Chine auprès de 50 lecteurs dans les établissements d'enseignement chinois. L'enquête (Galeazzi, 2006) montre que les lecteurs de français ont généralement un niveau d'études élevé mais dans des domaines très variés : les lettres modernes ou classiques, les sciences humaines, la philosophie, la linguistique, la sociologie, la psychologie, l'informatique, la chimie, les sciences, le droit, etc. Seuls 40% des lecteurs sont formés en FLE. En ce qui concerne l'expérience de l'enseignement, 46% ont moins de deux ans d'expérience et 30% entre deux et quatre ans. La Chine est le plus souvent leur première destination pour l'enseignement du FLE.

Mais il faut savoir que les universités chinoises sont de plus en plus sérieuses lors du recrutement des enseignants extra-nationaux. Aujourd'hui, la formation en didactique du FLE constitue une condition préalable pour que les lecteurs soient recrutés par les universités et puissent demander leur visa pour aller travailler en Chine.

¹⁸ Guy Capelle & Robert Menand (2008), *Le Nouveau Taxi 1* : méthode de français, Hachette FLE.
Robert Menand (2009), *Le Nouveau Taxi 2* : méthode de français, Hachette FLE.

2.2.2.2 Les méthodologies d'enseignement

Selon l'enquête mentionnée ci-dessus, nous pouvons donc distinguer deux groupes d'enseignants extra-nationaux. Le premier groupe rassemble des enseignants non formés en FLE. Leur présence dans l'enseignement résulte d'une idée idéale sur la compétence linguistique et communicative des locuteurs natifs : ils sont capables d'enseigner leur langue maternelle, notamment d'enseigner l'expression orale, parce qu'ils sont natifs. Mais en fait ils ne disposent d'aucun outil méthodologique. Il est donc très possible que ces enseignants s'orientent vers leur expérience dans l'apprentissage des langues et reproduisent dans leurs pratiques ce qu'ils ont suivi comme enseignement. Perche (2011, p. 179) remarque que « le lecteur reproduit donc sa propre culture pédagogique sans contextualiser, ni conceptualiser ». Quant aux enseignants du second groupe, la formation systématique en FLE et la connaissance sur les nouvelles méthodes d'enseignement constituent sans aucun doute leurs atouts dans les pratiques professionnelles. Cependant, cela ne signifie pas l'absence de difficultés. Les défis auxquels ils se confrontent résident d'une part dans la compréhension des spécificités du public chinois et leur culture d'apprentissage, d'autre part dans la contextualisation des méthodologies mises en place. Il leur reste un problème majeur à résoudre : comment rendre le contenu d'enseignement plus accessible tout en tenant compte des besoins langagiers des étudiants chinois ?

2.2.2.3 Les cours dispensés et les supports d'enseignement

En ce qui concerne les cours dispensés par les enseignants extra-nationaux et les supports qu'ils utilisent en classe, nous continuons à profiter de quelques remarques tirées de l'enquête effectuée par Galeazzi en 2006. Cette étude montre que :

- les cours confiés aux lecteurs de français sont principalement des cours d'expression orale (70%), de compréhension orale (48%), de civilisation (42%) et d'expression écrite (40 %). Ils se chargent également de donner des cours généraux

ou de compréhension écrite. Parmi tous les enseignants enquêtés, seuls 16% enseignent la grammaire ou la littérature.

- 38% des lecteurs profitent de leurs propres ressources pour organiser les cours. Des documents authentiques, des manuels et des ouvrages pédagogiques de FLE, des images et des jeux sont entre autres les préférences des enseignants extra-nationaux. 12% suivent une méthode désignée par l'établissement. La moitié d'entre eux utilisent une méthode de français imposée par l'institut tout en ajoutant leurs propres supports. Parmi les manuels cités, *Reflets*¹⁹ (28%), *Le Nouveau Sans Frontières*²⁰ (12%) et *Connexion*²¹ (10%) sont les plus utilisés²². Il faut signaler que même si l'usage d'une méthode est obligatoire dans certains instituts, l'enseignant extra-national a souvent une grande liberté pour moduler ses cours et ses supports à sa guise.

2.2.3 La coexistence de l'enseignant national et de l'enseignant extra-national : un travail en binôme ou une collaboration en parallèle ?

L'enseignement du français en Chine est marqué par l'éclectisme qui se traduit par la répartition des tâches et des responsabilités entre l'enseignant national et l'enseignant extra-national pour un même groupe d'apprenants. Les cours donnés par l'enseignant national sont essentiellement consacrés aux règles grammaticales y compris de nombreux exercices de grammaire, à l'acquisition du vocabulaire, à l'analyse de la structure des phrases, à la compréhension des écrits ordinaires et des

¹⁹ Guy Capelle & Noëlle Gidon (1999), *Reflets 1 et 2* : méthode de français, Hachette FLE.
Catherine Dollez & Sylvie Pons (2001), *Reflets 3* : méthode de français, Hachette FLE.

²⁰ Philippe Dominique, Jacky Girardet, Michel Verdelhan & Michèle Verdelhan (1991), *Le Nouveau Sans Frontières 1 et 2* : méthode de français, CLE International.
Jean-Marie Cridlig, Philippe Dominique & Jacky Girardet (1991), *Le Nouveau Sans Frontières 3* : méthode de français, CLE International.

²¹ Régine Mérieux & Yves Loiseau (2004), *Connexion 1 et 2* : méthode de français, Editions Didier.
Régine Mérieux, Yves Loiseau & Béatrice Bouvier (2005), *Connexion 3* : méthode de français, Editions Didier.

²² L'enquête de Galeazzi a été faite il y a plus de dix ans. A cette époque-là, ces trois méthodes de français étaient utilisées dans les Alliances françaises et ainsi vivement recommandées aux établissements chinois.

textes littéraires, etc. L'enseignant extra-national se charge quant à lui de favoriser l'expression orale et écrite des apprenants, d'améliorer leur compréhension orale et de les aider à mieux connaître la culture française. En plus de communications informelles entre les enseignants, l'organisation régulière des réunions pédagogiques qui regroupent tout le monde constitue le principal moyen pour partager des idées, réaliser des échanges sur les problèmes didactiques et la progression des apprenants. L'idée de cette organisation d'enseignement à l'université consiste à favoriser une collaboration entre les enseignants chinois et étrangers, à réaliser une complémentarité au niveau didactique et à créer enfin un éclectisme cohérent. Cependant, cette répartition des tâches, considérée comme complémentaire par beaucoup d'établissements, ne résulte certainement pas d'une réflexion méthodologique profonde. Cette forme d'organisation du travail doit être questionnée davantage.

Par exemple, l'enquête de Galeazzi (2006) aborde les relations personnelles et professionnelles entre les « deux têtes ». Selon les résultats, si les relations personnelles sont plutôt chaleureuses et cordiales, la chercheuse constate « une certaine faiblesse des échanges entre professeurs chinois et français dans les relations de travail en général et notamment en ce qui concerne les questions de pédagogie » (Galeazzi, 2006, p. 113). Ce manque d'échanges réside dans le fait que les enseignants chinois ont souvent tendance à solliciter leurs collègues français pour résoudre des problèmes linguistiques au lieu d'entamer des discussions sur des questions d'ordre méthodologique. Par ailleurs, les réunions pédagogiques où tous les enseignants présents partagent leur expérience ou discutent autour de questions pédagogiques ne sont organisées régulièrement et systématiquement que dans une minorité d'établissements chinois. Quand la communication n'est pas suffisante entre les deux parties et que chacun suit sa méthode d'enseignement et ses ressources pédagogiques, cette coexistence risque d'entraîner « deux progressions et deux logiques différentes » au lieu d'« établir une progression ou des objectifs communs » (Ren & Bel, 2007, p. 96).

Puren (1994) a évoqué le danger de l'éclectisme et a mis en garde contre « un éclectisme mou » en précisant que « la pensée de l'éclectisme pose en effet des problèmes touchant au relativisme, à la cohérence, à la casuistique et à l'éthique [...] qui ne se posaient pas dans la configuration didactique antérieure du FLE » (p. 99). La coopération sino-étrangère ne peut pas reposer uniquement sur la fragmentation simple des cours ni sur la répartition des rôles. La réalisation d'un véritable travail en binôme demande qu'on sorte de cette logique : l'enseignant national joue un rôle de transmetteur du savoir autoritaire et représente la méthode traditionnelle ; l'enseignant extra-national est considéré comme un communicateur et adopte la méthode communicative. Si on se contente de combiner les éléments issus de différentes méthodologies au lieu de concevoir une collaboration systématique et cohérente, la cohabitation ne pourrait conduire qu'à « une juxtaposition de différentes couches méthodologiques qui n'a été ni pensée, ni contextualisée » (Perche, 2011, p. 182).

Certains chercheurs, conscients de problèmes existants dans la collaboration sino-étrangère, ont fait des tentatives afin d'améliorer cette situation. L'expérience développée par Ren & Bel (2007) consiste à proposer aux apprenants un véritable enseignement en binôme : « deux enseignants font cours en même temps, dans la même salle et avec le même niveau de responsabilité » (Ren & Bel, 2007, p. 95). Les chercheurs essaient dans leur institut cet enseignement réellement en binôme auprès de groupes LV1 et de groupes LV2 avec deux enseignants chinois et quatre enseignants étrangers. Les séances ont le plus souvent des objectifs communicatifs, avec une durée de 40 minutes (LV2) à 1h30 (LV1). L'organisation d'une séance en binôme repose d'abord sur la préparation du cours en commun, c'est-à-dire que les deux enseignants fixent ensemble le contenu et l'objectif à atteindre. Le bon déroulement du cours suppose une bonne connaissance de la façon de travailler de son partenaire et une bonne entente professionnelle. Certes, cette nouvelle expérience ne se réalise pas sans problèmes, parce que l'enseignement en binôme perturbe dans une certaine mesure la pratique enseignante qui se fait généralement

dans le cadre d'« un enseignant, une classe ». Les difficultés constatées par les chercheurs résident notamment dans le manque de spontanéité, la répartition de la parole des enseignants, l'adaptation à la façon de travailler de l'autre et le contrôle du temps, etc. Malgré ces problèmes, selon l'enquête auprès d'apprenants et les entretiens avec les enseignants qui y participent, cette nouvelle tentative est jugée comme plutôt positive dans la plupart des cas. Les apprenants trouvent ce type d'enseignement dynamique et intéressant, ils se sentent plus à l'aise pour parler français en classe. Ils peuvent bénéficier d'une grande variété d'activités didactiques, de deux méthodologies différentes et complémentaires. De plus, cette expérience fait du bien à l'enseignant national ainsi qu'à l'enseignant extra-national. Ce travail met les deux parties en contact tout en rompant une certaine monotonie, il leur donne une vraie opportunité d'échanges et permet une meilleure compréhension dans les habitudes pédagogiques de l'autre. Notamment pour l'enseignant extra-national qui travaille dans un pays étranger, il s'agit d'« une réelle occasion de se sentir moins isolé, professionnellement et humainement » (*ibid.*, p. 104).

D'après les observations et les analyses de Perche (2011), la coexistence sino-française « ne semble pas générer un éclectisme mais plutôt un syncrétisme » (p. 182). Elle essaie de concevoir un éclectisme méthodologique cohérent dans les cours de français destinés aux étudiants de SIAE²³. L'enseignement s'organise autour de la non fragmentation des cours. Les objectifs linguistiques, communicatifs et culturels sont bien fixés pour chaque leçon. Un guide pédagogique sur-mesure très détaillé est mis à la disposition de chaque enseignant pour qu'il déroule son cours et passe ensuite le relais à son collègue. Il y a également quelques principes importants à respecter : premièrement, l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire est mis dans des situations, c'est-à-dire qu'on part du sens vers la forme ; deuxièmement, après quelques semaines d'enseignement, on interdit aux apprenants de faire appel

²³ L'Institut sino-européen d'Ingénierie de l'Aviation qui a été créé en 2007 à Tianjin en Chine. C'est une école de coopération universitaire réunissant le Groupement des Grandes Ecoles Aéronautiques de France et l'Université de l'Aviation civile de Chine.

à leur langue maternelle pour communiquer entre eux. Le français est la seule langue de communication en classe. Enfin, les interactions entre les enseignants et les apprenants doivent se faire dans les deux sens. L'apprenant est amené à émettre des hypothèses et à tester ses hypothèses par une production orale. Il est guidé vers une réflexion sur la langue cible pour acquérir une autonomie d'apprentissage. De plus, les interactions entre les apprenants sont également très encouragées.

De toute façon, ces tentatives proposent des pistes de réflexion pour faire évoluer la collaboration entre les enseignants chinois et étranger. La mise en pratique de l'enseignement en binôme n'est pas facile. Selon Puren (1994, p. 163), « l'idée fondamentale qui tend à s'imposer, c'est que la didactique des langues est un objet d'une grande complexité [...] ». En Chine, malgré des critiques envers la répartition des tâches dans l'organisation de l'enseignement des langues, cette répartition peut quand même être envisagée d'un point de vue positif parce qu'elle impose au préalable des responsabilités prises par l'enseignant et précise l'objectif à atteindre dans le cours. Il importe que tous les enseignants fixent ensemble des buts communs, mettent en relation les contenus d'enseignement proposés et sachent faire des ajustements en fonction de la progression des apprenants. En outre, une collaboration efficace nécessite un croisement de regards, un partage de pratiques pédagogiques et une cohérence entre les méthodologies choisies par les enseignants. Il est ainsi nécessaire que les instituts organisent régulièrement des réunions de travail qui permettent aux enseignants de communiquer davantage. Du point de vue de l'enseignant, qu'il soit chinois ou étranger, il doit tenir compte des besoins langagiers des apprenants, prendre conscience de ses responsabilités, avoir un esprit d'ouverture et savoir travailler en groupe. C'est dans ce sens-là qu'on peut essayer de réaliser un vrai travail en binôme et un éclectisme plus pertinent.

2.3 Pourquoi une étude sur l'activité de l'enseignant extra-national ?

2.3.1 L'activité de l'enseignant extra-national : une négligence dans les travaux de recherche en Chine

Par rapport à leurs collègues chinois, les enseignants extra-nationaux s'attachent à concevoir des unités d'enseignement en vue de favoriser notamment l'expression orale et la compréhension orale des apprenants. On veut que leur présence propose non seulement au public chinois un environnement linguistique purement français, mais aussi permette la transmission des connaissances culturelles. Les apprenants chinois suivent généralement des cours dispensés par les enseignants extra-nationaux dès le début dans leur apprentissage de la langue française, pourtant, ils sont souvent étiquetés pour un grand décalage entre l'écrit et l'oral. Les apprenants chinois sont considérés comme plus forts en écrit et beaucoup plus faibles en oral. Pour retrouver l'équilibre dans la formation des compétences des élèves, le rôle des enseignants extra-nationaux est primordial. Cependant, dans le domaine de l'enseignement du français en Chine, le constat que nous avons fait sur l'état actuel de recherches relatives aux enseignants extra-nationaux s'avère peu optimiste.

Le Journal de l'enseignement du français en Chine, revue spécialisée de l'Association chinoise des professeurs de français, rassemble des articles de recherche écrits par des enseignants et chercheurs de plusieurs établissements universitaires chinois. Ayant pour vocation de fournir des études fiables sur l'état de l'enseignement du français en Chine, cette revue accueille des articles concernant tous les aspects du FLE en Chine. Parmi les 222 articles déjà publiés sous six numéros (2005, 2008, 2011, 2013, 2014, 2015), deux recherches s'intéressent à l'approche interactionnelle dans l'analyse des activités en classe de langue, seuls deux articles comportent une étude de l'activité de l'enseignant et aucune recherche ne porte sur les enseignants extra-nationaux de FLE. La plupart des travaux de recherche abordent des thèmes comme les méthodes en didactique du français, l'usage et l'adaptation des manuels, les programmes et la réforme de l'enseignement,

les outils et technologies en classe de langue, l'apprentissage de la langue française et la formation des apprenants, etc. Nous voulons également prendre comme exemple la revue scientifique francophone *Synergies Chine*. Cette revue en sciences humaines et sociales, parue pour la première fois en 2005, réunit des articles rédigés par des chercheurs francophones chinois et français. Entre 2005 et 2018, parmi les treize numéros publiés sous plusieurs différents thèmes, les activités des enseignants extra-nationaux constituent rarement des sujets d'étude. Les études s'appuyant sur l'analyse des données, bien qu'elles nous semblent plus objectives et convaincantes, restent encore peu nombreuses.

2.3.2 Une meilleure connaissance et reconnaissance du travail des enseignants extra-nationaux

Commençons par l'enquête de Galeazzi en 2006 que nous avons déjà évoquée plusieurs fois. Cette enquête a permis de connaître la situation difficile des lecteurs de français dans leur travail en Chine. Selon les réponses données par les enseignants enquêtés, ils rencontrent non seulement des difficultés dans leurs relations professionnelles avec leurs collègues chinois, mais aussi dans leurs échanges avec les élèves. Plus d'un tiers des enseignants enquêtés éprouvent des difficultés dans leur travail quotidien. Bien que la plupart des enseignants extra-nationaux soient satisfaits de la performance de leurs élèves, les résultats de l'enquête montrent en même temps que « les lecteurs dénoncent donc avant tout les méthodes de travail de leurs étudiants, tels que le manque d'autonomie, le trop de par cœur, la tendance au recopiage et à l'imitation, la passivité, le manque d'esprit critique et d'originalité qui sans doute découlent également de leur culture éducative » (Galeazzi, 2006, p. 113).

Quand les participants en classe ne partagent pas la langue maternelle ni la même culture, il est impossible de se passer de la notion de culture éducative. Cette notion fait souvent l'objet de discussions dans les recherches en didactique des

langues. S'appuyant sur quatre définitions concernant la notion de culture, Lucile Cadet attire l'attention sur l'aspect discursif de la culture et ses modes de transmission, elle propose la définition de la culture éducative avec les propos suivants :

« la / les culture(s) éducative(s) se construi(sen)t à partir des discours courants tenus dans les lieux d'éducation – famille et institutions scolaires – dans lesquels les individus ont évolué et renvoie(nt) aux habitus qu'ils y ont acquis, par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (Cadet, 2006, p. 46).

Toute personne, affectée par son éducation familiale et son expérience scolaire, s'habitue ainsi aux règles et aux rituels de la culture éducative où il a vécu. Il est encore intéressant d'examiner cette notion sous un autre point de vue :

« La notion de culture éducative porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. Ainsi, les pratiques de transmission ou pratiques didactiques, qui se déclinent concrètement en « genre d'exercices » bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique » (Beacco, Chiss, Cicurel & Véronique, 2005, pp. 6-7)

Les pratiques d'enseignement ainsi que les habitudes d'apprentissage sont étroitement liées aux cultures éducatives. Lorsqu'un enseignant étranger se trouve face à un groupe d'apprenants d'un autre pays, se présente effectivement un contexte d'apprentissage interculturel où l'on voit différents habitus assimilés par l'enseignant et les apprenants dans leurs propres cultures éducatives. Le mot « interculturel » est défini par Clanet (1993, p. 22) « comme un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que par l'ensemble des changements et des transformations

qui en résultent ». Il faut savoir que le préfixe « inter » renvoie non seulement à une mise en relation réciproque, mais aussi signifie parfois « la séparation, la disjonction » (*ibid.*, p. 21). D'une part, quand les différentes cultures éducatives sont en contact, des variations culturelles se manifestent, interagissent et même influencent les pratiques enseignantes ; d'autre part, l'éloignement des deux cultures et des deux méthodes de travail risquent d'entraîner des échecs de communication et d'intercompréhension. C'est la raison pour laquelle les enseignants extra-nationaux éprouvent des difficultés dans leurs pratiques d'enseignement.

Le travail des enseignants extra-nationaux n'est pas facile, leurs activités d'enseignement méritent une réflexion plus profonde. Notons bien que pour mieux appréhender le fonctionnement et l'efficacité de la collaboration sino-française en milieu institutionnel, une analyse plus détaillée qui permet une meilleure connaissance sur les enseignants extra-nationaux est fondamentale. Comme nous l'avons montré dans les parties précédentes, les tâches attribuées sont généralement précisées et ils ont une grande liberté pour organiser leurs activités d'enseignement. Cependant il nous semble nécessaire de nous approcher plus près du travail quotidien des enseignants extra-nationaux en classe de langue. C'est par l'analyse de leurs pratiques effectives qu'on peut mieux connaître leur compréhension sur les objectifs imposés, les objectifs et les responsabilités qu'ils se donnent, l'organisation de leurs activités et les relations didactiques avec les élèves, les difficultés rencontrées et les stratégies d'enseignement mises en œuvre, etc. Cela peut non seulement favoriser la reconnaissance de leur travail dans la formation des étudiants, mais aussi fournir des pistes de réflexion sur leur propre formation.

2.4 La construction et les intérêts de notre recherche

La considération que nous portons au travail des enseignants extra-nationaux nous incite à construire d'abord notre recherche autour de cette problématique générale : face aux apprenants chinois, quels sont les obstacles rencontrés par les

enseignants extra-nationaux dans leurs pratiques d'enseignement et de transmission ? Suivant la logique de cette problématique, nous pourrions nous poser deux grandes questions pour alimenter notre analyse : quelles sont les postures adoptées par les enseignants extra-nationaux pour faire face à ces obstacles ? Ces postures sont-elles efficaces ou inefficaces ? Dans ce travail, nous nous efforçons donc de découvrir ce qui bloque le processus d'enseignement/d'apprentissage dans un contexte interculturel et de voir comment les enseignants affrontent, contournent et surmontent les obstacles.

Compte tenu du sujet circonscrit et des questions de recherche posées, notre étude présente ainsi des spécificités que nous allons préciser par la suite.

2.4.1 L'analyse de l'action enseignante en milieu exolingue

2.4.1.1 La communication exolingue en milieu naturel et scolaire

L'apprentissage d'une langue étrangère en classe s'effectue dans et par la communication, à savoir l'interaction entre l'enseignant et les apprenants. Notre recherche part plutôt des interactions didactiques entre les enseignants extra-nationaux de français et les apprenants chinois, c'est-à-dire que nous choisissons de mettre notre étude dans le cadre de la communication exolingue (Bange, 1992b ; Bange, 1996 ; Giacomi & De Hérédia, 1986 ; Vasseur & Arditty, 1996).

Bange (1992b) définit ce type de situation comme celui qui « met en jeu au moins un locuteur natif (LN) de la langue qui sert de véhicule à la communication en cours et au moins un locuteur non natif (LNN) de cette langue appartenant à un groupe socio-culturel étranger et possédant une autre langue 1 » (p. 2). Du fait de l'écart au niveau de la compétence linguistique et des différences existant dans les savoir-faire et les savoirs quotidiens, la communication exolingue se caractérise par « des difficultés plus grandes pour réaliser l'intercompréhension, des risques supplémentaires dans l'interprétation des intentions et l'évaluation des comportements au plan cérémoniel » (*ibid.*, p. 3). Le contexte particulier pour ce

genre de communication exige que le locuteur natif et le locuteur non natif déploient plus d'efforts discursifs et cognitifs afin d'assurer le déroulement de l'interaction. Considéré comme « gardien de la norme » (Vasseur & Arditty, 1996), le natif peut tenir d'une part son rôle d'expert en évaluant les productions langagières ou en proposant des corrections, il peut d'autre part se montrer plus tolérant pour remédier au déséquilibre dans les échanges communicatifs. Cependant, nous pouvons constater que toute communication exolingue en milieu naturel n'a pas pour objectif d'assurer l'apprentissage de la langue, comme le rappelle Bange, « l'apprentissage est un but que peut se donner (ou ne pas se donner) le locuteur non natif » (Bange, 1992b, p. 8).

Par rapport à la communication exolingue spontanée, la communication exolingue en classe de langue se donne comme but principal de faire progresser le niveau linguistique des apprenants. Cicurel (2002, p. 5) met en avant les routines en classe et souligne qu'« apprendre une langue en classe ne ressemble nullement à une appropriation langagière en milieu naturel ». En effet, régie par un contrat didactique (Brousseau, 1980 ; De Pietro & Matthey & Py, 1989 ; Vasseur & Arditty, 1996), l'interaction didactique se passe généralement dans un cadre institutionnel et a ses propres règles de fonctionnement. Ce type d'interaction s'effectue entre un interactant savant et des interactants-apprenants qui travaillent ensemble pour parvenir aux résultats. L'appropriation langagière se réalise sous plusieurs formes d'activités ou de tâches pédagogiques. Bange (1996, p. 197) affirme que « sa finalité affichée est la maximisation de l'apprentissage, maximisation garantie par la relation enseigner/apprendre ».

2.4.1.2 Le rôle important de l'enseignant en classe

Les conceptions qu'on trouve sur l'analyse de l'enseignant en classe de langue permettent de voir son rôle incontournable dans les processus d'appropriation des apprenants. Selon Cicurel (2002, p. 6), « c'est l'enseignant, médiateur du processus d'apprentissage, qui met en place l'activité didactique, que l'on peut définir comme

une activité langagière se déroulant selon un certain protocole ». L'enseignant, chargé d'assurer la médiation entre les apprenants et la matière à enseigner, est mis au cœur du processus d'apprentissage. En tant que responsable du travail effectué, il fixe d'abord des buts didactiques et anticipe les activités pédagogiques qui doivent se réaliser selon un protocole préétabli. Autrement dit, l'action d'enseignement est « une action planifiée » (Cicurel, 2007b, p. 23 ; Cicurel, 2011c, p. 130). Il arrive que les apprenants détournent la planification, mais on attend que l'enseignant saisisse des occasions pour transmettre des savoirs. De plus, lors de la mise en place des activités, la responsabilité de l'enseignant réside dans la description des tâches à accomplir, l'explicitation des règles en classe et la formulation des consignes. En tant que médiateur, il transforme la matière à enseigner pour la rendre accessible, d'ailleurs, il fait circuler la parole, il sollicite et guide les actions des apprenants. La complexité des événements de la classe de langue demande à l'enseignant de faire attention en même temps à l'aspect linguistique, à la compréhension du contenu et enfin au déroulement interactionnel.

Bange (1992b, 1996) attribue un double rôle à l'enseignant natif dans les conditions particulières de la communication exolingue. Dans son premier rôle, l'enseignant a le statut d'un locuteur natif qui « doit développer des stratégies de soutien aux processus d'acquisition des apprenants » (Bange, 1992b, p. 11). Ces stratégies se concrétisent dans la modulation de son discours et dans ses réponses données face aux stratégies de communication des apprenants. Dans son second rôle, en tant qu'enseignant, « il doit manipuler la communication en classe pour maximiser les processus d'acquisition des apprenants » (Bange, 1996, p. 199). Ce que l'enseignant doit faire, c'est donner aux apprenants des buts de communication et les encourager à utiliser des nouvelles stratégies de communication. De plus, l'enseignement de la langue ne se contente pas d'aider les locuteurs moins compétents. On attend que l'enseignant organise des activités d'enseignement en vue de développer l'autonomie des apprenants.

Notre recherche accorde de l'importance à l'analyse de l'action enseignante en situation exolingue. Nous partageons avec Goigoux (2007) l'idée qu'il est primordial de « promouvoir une autre approche qui place plus clairement les enseignants en position de sujets » (p. 49). C'est dans une meilleure compréhension de cet acteur important qu'on peut mieux appréhender ce qui se passe au sein d'une classe de langue et mieux comprendre l'apprentissage des élèves. En outre, une observation minutieuse de la communication exolingue en classe permet d'approfondir les connaissances sur les pratiques enseignantes.

2.4.2 L'élaboration de la problématique autour de la notion d'obstacle

2.4.2.1 La notion d'obstacle

Comme la recherche a pour objectif d'identifier les obstacles auxquels les enseignants extra-nationaux sont confrontés en classe de français langue étrangère et d'analyser leurs postures enseignantes face aux obstacles, il nous est nécessaire d'expliciter d'abord la notion d'obstacle.

La prise en compte de la notion d'obstacle en didactique des sciences nous paraît intéressante et cruciale. Dans ce domaine, certaines études (Astolfi, 1992a et b ; Astolfi & Peterfalvi, 1993 ; Astolfi, Darot, Ginsburger-Vogel & Toussaint, 1997 ; Brousseau, 1989 ; Brousseau, 1998 ; Peterfalvi, 1997a et b) s'appuient principalement sur les idées des deux chercheurs dans l'interprétation de cette notion. En premier lieu, on se réfère généralement à Bachelard (1938) qui a proposé la notion d'obstacle épistémologique (Astolfi et al., 1997 ; Brousseau, 1998 ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre & Lahanier-Reuter, 2013) dans le domaine des sciences physiques. Bachelard donne sa réflexion sur la formation de l'esprit scientifique tout en soulignant le rôle incontournable des obstacles : « Quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que *c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique*. Et il ne s'agit pas de considérer des obstacles externes,

comme la complexité et la fugacité des phénomènes, ni d'incriminer la faiblesse des sens et de l'esprit humain : c'est dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles [...] on connaît *contre* une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites [...] » (Bachelard, 1938, pp. 13-14). Il considère les « obstacles épistémologiques » comme « des causes d'inertie », mais ces obstacles sont nécessaires dans la construction des savoirs et les progrès de la pensée. L'évolution des savoirs scientifiques nécessite dans une certaine mesure une rupture avec les expériences antérieures. La reconstruction des savoirs peut être réalisée lorsque les obstacles sont franchis grâce à des nouvelles idées sous une nouvelle perspective. La connaissance scientifique ne se développe qu'avec des rectifications et des transformations successives. Dans l'éducation, Bachelard affirme que l'enseignant doit se rendre compte que « l'adolescent arrive dans la classe de Physique avec des connaissances empiriques déjà constituées : il s'agit alors, non pas d'*acquérir* une culture expérimentale, mais bien de *changer* de culture expérimentale, de renverser les obstacles déjà amoncelés par la vie quotidienne » (*ibid.*, p. 18). C'est la raison pour laquelle les nouvelles connaissances transmises par l'enseignant peuvent rencontrer la résistance de la part des élèves qui disposent déjà d'un système bien établi. Cependant, les rectifications constituent pour les élèves une nécessité pour faire évoluer leur savoir. Il s'agit d'« un processus incontournable, intrinsèque à la construction de la pensée, qui doit s'en émanciper pour se former » (Peterfalvi, 1997a, p. 3). S'inscrivant dans la lignée de Bachelard, Astolfi (1992b) pense que la responsabilité de l'enseignant réside dans la création des possibilités « pour que la représentation évolue, pour que l'obstacle soit franchi » (p. 98). C'est autour de cette idée centrale que l'enseignant construit des dispositifs didactiques pour réaliser une transformation intellectuelle des élèves.

Dans son concept d'objectif-obstacle, par rapport aux apprentissages à réussir, Martinand (1984, 1986) met en valeur les obstacles rencontrés par les élèves dans l'apprentissage pour construire des vrais objectifs pédagogiques. L'idée réside

dans le repérage des obstacles à franchir et dans la redéfinition des buts à atteindre. Selon Martinand, « [...] ces obstacles ont une signification épistémologique profonde, [...] ils fournissent la clé pour formuler les buts les plus essentiels d'une éducation scientifique. Autrement dit, il s'agit d'exprimer les objectifs en termes d'obstacles franchissables, car parmi la diversité des objectifs possibles, les objectifs intéressants sont les objectifs-obstacles » (cité par Astolfi & Peterfalvi, 1993, p. 115). Les obstacles ne sont plus considérés ici comme un empêchement à l'apprentissage, au contraire, ils sont envisagés d'un point de vue plus positif pour orienter les pratiques enseignantes. « L'ambition pratique est donc de fournir aux maîtres, avec une liste d'obstacles à franchir par les élèves, la description des buts des activités, afin de permettre d'orienter les interventions pédagogiques et l'évaluation » (*ibid.*, p. 115). Selon Peterfalvi (2001), le concept d'objectif-obstacle de Martinand aide à renouveler la conception des objectifs ainsi que celle des obstacles. Au lieu de considérer encore les obstacles sous une perspective négative, on pense que les obstacles rencontrés sont nécessaires pour l'apprentissage et on a tendance à tenir compte du franchissement possible des obstacles pour réaliser les transformations intellectuelles. Mais il faut savoir que l'enseignant est mis au centre dans la construction des dispositifs didactiques pour débloquer la situation difficile et provoquer une évolution chez les apprenants. Comme le rappelle Astolfi (1992, p. 136) sur les obstacles, « pour peu qu'on organise effectivement l'apprentissage autour de leur dépassement, on leur confère une fonction beaucoup plus dynamique et stimulante, qui renouvelle notre façon de voir les objectifs d'enseignement ».

2.4.2.2 Les obstacles dans l'action enseignante : difficultés ou occasions ?

Les concepts que nous venons de présenter sont construits autour d'obstacles qui apparaissent dans l'apprentissage des élèves, quant à notre recherche, elle met plutôt l'accent sur les obstacles rencontrés par les enseignants dans leurs pratiques en classe. Si apprendre c'est toujours faire face à des résistances, enseigner rencontre également de l'adversité, puisque l'action enseignante vise l'apprentissage, à savoir

que l'enseignant doit apprendre aux élèves à faire ce qu'ils ne savent pas faire. Notamment dans une classe de langue, les apprenants rencontrent une autre langue que leur langue maternelle et l'enseignant cherche à améliorer leurs compétences linguistiques et communicatives. Comme le souligne Cicurel (2016, p. 24) : « L'action d'enseignement est une action présumée rationnelle qui a pour but de favoriser ou de permettre l'accroissement des connaissances des participants-élèves. [...] Mais l'action à mettre en place rencontre des obstacles, du fait de sa nature même – transmettre des savoirs, essayer de transformer l'autre en un locuteur plus compétent, mettre en place une certaine méthodologie ». En didactique des langues, les obstacles sont non seulement liés à l'objet d'enseignement, mais aussi ils relèvent de la situation didactique régie par des règles spécifiques et cadrée par des contraintes institutionnelles.

Bien que les obstacles didactiques soient souvent liés à l'action d'enseigner, faut-il les considérer toujours comme des contraintes ou au contraire les envisager sous une autre perspective plus dynamique ? Nous choisissons de partager avec Martinand l'idée que les obstacles dans les situations didactiques méritent un statut positif. D'un côté, ces obstacles poussent l'enseignant à découvrir leur raison d'être et à être plus attentif à sa relation didactique avec les apprenants ; de l'autre, l'enseignant est amené à réfléchir davantage sur les actions déjà réalisées en classe et celles à venir. Cicurel (*ibid.*, p. 25) affirme que « la prise de conscience d'un obstacle [...] conduit l'acteur-enseignant à interroger ses stratégies, à les mettre en doute, à en chercher les motifs. Et ce faisant, à évoluer dans son répertoire didactique. Ce sont ces moments que l'on peut qualifier d'incidents de cours de route qui viennent déranger les typifications d'actions et qui font surgir des solutions inventives ». Dans ce sens-là, au lieu d'être un empêchement à l'enseignement, un obstacle qui survient pourrait être une occasion que l'enseignant doit bien saisir pour trouver une solution et développer ses pratiques. Cela fournit enfin une piste d'évolution pour son développement professionnel.

Pour aider l'enseignant à prendre conscience des obstacles qu'ils rencontrent, il importe qu'on mette à sa disposition des moyens efficaces pour faire revivre ces moments difficiles. Notre étude cherche donc à proposer un dispositif pour que l'enseignant, accompagné du chercheur, puisse revenir sur ces obstacles, interroger ses postures enseignantes et découvrir des indices de développement.

2.4.3 L'usage d'une double approche dans l'analyse de l'activité enseignante

2.4.3.1 L'observation des situations d'enseignement

Le choix pertinent d'une approche méthodologique est indispensable pour une recherche. Notre thèse s'inscrit dans l'analyse sur les pratiques enseignantes en classe de langue, ce qui nous conduit à nous appuyer sur l'approche ethnographique (Cambra Giné, 2003) qui permet avant tout une observation minutieuse des interactions didactiques. Dans une étude ethnographique, il s'agit en effet d'effectuer une recherche à partir de données recueillies sur le terrain à travers une multiplicité de méthodes, telles que des observations, des entretiens, des journaux de bord, etc. Selon Vasquez-Bronfman & Martinez (1996, p. 21), « l'ethnographie se caractérise par une démarche qui part d'interrogations issues du terrain et qui vise à construire des théories assises sur l'étude du terrain ». Elle est donc fondamentalement basée sur les données empiriques dans les contextes naturels où le chercheur « se frotte en chair et en os à la réalité qu'il entend étudier » (Olivier de Sardan, 1995, p. 3). C'est par l'analyse des données qu'on peut aboutir à des conclusions théoriques.

L'approche ethnographique constitue aujourd'hui un outil de recherche très courant dans l'analyse des conversations, l'analyse du discours et l'analyse des interactions. Pourtant, dans le domaine du FLE en Chine, l'usage de cette approche par les chercheurs chinois dans leurs travaux de recherche reste peu courant. Nous avons découvert son application dans deux thèses. Dans sa thèse intitulée « L'enseignement universitaire du français en Chine : permanences et (r)évolution », Wang Mingli (2005) travaille notamment sur les comportements interactionnels

entre les enseignants et les apprenants dans trois classes de FLE à Pékin. Ses corpus viennent de cours enregistrés, de séquences d'examen oral et d'entretiens téléphoniques. S'appuyant sur la théorie interactionnelle et les trois fonctions fondamentales de l'enseignant (vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur) proposées par Dabène (1984), elle montre la possibilité et la nécessité d'opérer un déplacement de l'enseignement traditionnel à la chinoise vers des pratiques d'enseignement plus communicatives en milieu universitaire chinois. La thèse de Hou Xuemei (2011), qui a pour titre « Analyse des interactions verbales en classe de FLE en Chine : étude de cas de deux situations d'enseignement », compare deux situations d'enseignement très variées dans le contexte chinois : l'Alliance française de Shanghai et les départements de français dans trois universités. Les corpus sont constitués par de nombreuses séquences de cours enregistrés sur place et des entretiens réalisés avec les enseignants observés pendant la pause ou après le cours. Les analyses sont organisées autour de trois thèmes : les relations interpersonnelles en classe, les particularités des interactions verbales dans les deux situations et l'enjeu interculturel dans la communication en classe. Comme les deux études mentionnées ci-dessus soulignent l'aspect interactionnel en classe de FLE, l'observation reste toujours la méthodologie principale dans le recueil de données.

Mais l'étude des interactions didactiques suffit-elle à rendre compte de tous les aspects du travail enseignant ? Cette question mérite davantage de réflexions. Bange (1992a, p. 77) fait une distinction en résumant que « l'action se présente sous deux faces, l'une externe, l'autre interne. D'un côté, elle est un ensemble observable de gestes, de modifications physiques dans un ensemble physique. De l'autre, elle consiste en processus cognitifs : perceptions, buts, décisions, valeurs, savoir social, etc. C'est cette face interne, dont tous les aspects sont liés entre eux, qui compose la signification de l'action ». Evidemment, l'observation directe des comportements de l'enseignant ne constitue que la première démarche pour comprendre son action. Si on s'accorde sur la complexité du travail enseignant (Altet, 2013 ; Bishop & Cadet,

2015, Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), il convient de se donner plus de moyens permettant une véritable interprétation de l'action enseignante.

2.4.3.2 Le retour réflexif à travers les entretiens d'autoconfrontation

Dans les travaux d'aujourd'hui sur l'analyse de la pratique, la priorité est donnée à l'usage de deux approches méthodologiques afin de réaliser une complémentarité. Au lieu de se limiter aux comportements de l'acteur en situation, on souligne la nécessité et l'importance de la mise en dialogue de deux dimensions : l'observation des pratiques et l'étude des discours sur les pratiques (Cadet, 2014 ; Filliettaz, 2011 ; Plazaola Giger & Stroumza, 2007). Des chercheurs expriment leur préférence pour cette tendance dans l'analyse du travail enseignant. Par exemple, Goigoux (2007) propose dans son modèle de mettre en relation deux ressources importantes : « l'analyse extrinsèque » et « l'analyse intrinsèque ». De même, Bishop & Cadet (2015, p. 9) indiquent que « l'analyse du travail enseignant ne peut faire l'économie d'une double approche. Il doit d'une part se fonder sur une compréhension didactique des situations d'apprentissage et d'autre part utiliser les procédés facilitant la réflexivité sur l'action ». C'est pourquoi notre thèse ne se borne plus à aborder les interactions au sein d'une classe de langue. Dans le cadre de l'enseignement du FLE, par rapport à d'autres recherches portant sur le contexte chinois, notre étude veut introduire pour la première fois un aspect beaucoup plus rétrospectif ou même réflexif. S'intéressant à l'action enseignante, nous proposons une investigation de ses pratiques en classe à partir d'entretiens d'autoconfrontation effectués par l'enseignant lui-même, nous invitons l'enseignant à faire face à ses activités d'enseignement et à effectuer un retour réflexif par le biais des discours produits.

Considérée comme « une méthode d'analyse de l'activité humaine » (Nicolas, 2015b, p. 3) et développée dans le domaine de la clinique de l'activité (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Clot, 2005 ; Clot, 2007 ; Faïta & Vieira, 2003), la technique d'autoconfrontation commence par

l'enregistrement des séquences d'activité des travailleurs. On leur demande ensuite de se mettre devant les images de leurs activités et de faire des commentaires au cours du visionnement. En présence du chercheur, soit le travailleur émet un commentaire sur sa propre activité (l'autoconfrontation simple), soit il est confronté à l'image du travail de son collègue (l'autoconfrontation croisée). Le but de l'entretien ne consiste pas à détailler la procédure d'une action déjà vécue, mais à réaliser une reconstruction de significations sur l'activité. Comme l'indiquent Bulea & Bronckart (2012, p. 132), « L'autoconfrontation ne déclenche pas un rappel ou une réévocation plus détaillée d'une action passée donnée [...], mais engendre un débat, une controverse autour des manières et des conditions de réalisation du travail, qui fait émerger une nouvelle expérience de l'activité ». Depuis que la démarche d'autoconfrontation a été introduite dans la didactique par Faïta (Nicolas, 2015b), l'utilisation de cette méthode est encouragée dans l'analyse de la pratique enseignante en sciences de l'éducation (André, 2013 ; Beckers & Leroy, 2010 ; Beckers & Leroy, 2011 ; Goigoux, 2007) ainsi qu'en sciences du langage (Bigot & Cadet (dir.), 2011 ; Cicurel, 2011c ; Griggs, Baurens & Blanc, 2008).

Dans notre recherche, nous choisissons de nous appuyer sur les données issues d'entretiens d'autoconfrontation simple afin de mieux comprendre l'activité complexe de l'enseignant. Selon Clot (2005, p. 49), « l'autoconfrontation simple propose un contexte nouveau dans lequel le sujet devient lui-même un observateur extérieur de son activité en présence d'un tiers ». Au cours du visionnement de l'activité, le statut de l'enseignant change. On ne le considère plus ici comme un sujet agissant en classe, mais on lui donne l'occasion de devenir observateur de ses pratiques didactiques. Accompagné du chercheur, l'enseignant est amené à effectuer des verbalisations (Cicurel, 2011a ; Cicurel, 2013a ; Cicurel, 2014) de façon rétrospective sur ses actions accomplies et à en donner des significations. Dans le cadre de notre étude, l'enseignant est invité à identifier les obstacles qu'il rencontre dans les activités d'enseignement, à faire des interprétations sur ces situations problèmes et à expliciter les postures qu'il adopte. Dans ses travaux de recherche,

Cambra Giné (2003) distingue deux types de données : « des données introspectives et déclaratives » permettant d'accéder aux représentations et aux croyances de l'enseignant ; « des données observationnelles » qui montrent ce que l'enseignant fait (Aguilar Rio, 2011, p. 116 ; Cambra Giné, 2003, p. 223). Notre étude consiste donc à associer ces deux types de données, nous voulons enfin croiser ce qui s'est effectivement passé en classe et ce que dit l'enseignant sur ces moments passés avec son public.

Synthèse du chapitre II

Dans l'enseignement du français en milieu universitaire chinois, la méthodologie traditionnelle qui occupe toujours une place dominante est enrichie par d'autres méthodologies successivement introduites en Chine. Ce déplacement de l'enseignement traditionnel vers l'éclectisme méthodologique constitue en effet une nécessité et le reflet de la pensée chinoise éclectique qui remonte très loin. Sous l'impact de l'éclectisme, l'organisation de l'enseignement du français est marquée par la répartition des tâches qui incombent aux deux groupes d'enseignants en fonction de leurs différentes nationalités. Cependant, la collaboration entre les enseignants nationaux et les enseignants extra-nationaux laisse à désirer.

L'analyse du travail des enseignants extra-nationaux constitue un enjeu fondamental pour réaliser un éclectisme cohérent et un travail en binôme. Jouant un rôle de premier plan dans l'enseignement de la langue, ces enseignants se chargent d'aider les apprenants à appliquer la langue à travers des interactions didactiques, de créer des conditions favorables aux processus d'acquisition et de transmettre des connaissances culturelles liées à cette langue. En dépit de leur importance dans l'organisation de l'enseignement, il est difficile de trouver dans les travaux de recherche en Chine une étude complète et individualisée sur eux. En fait, face à un groupe d'apprenants ayant une culture éducative bien différente de la leur, ils se trouvent parfois dans une situation difficile quand ils mettent en œuvre leurs activités d'enseignement.

Pour circonscrire notre étude, nous décidons de mettre notre attention sur les obstacles que les enseignants extra-nationaux rencontrent quand ils exercent leur métier en milieu exolingue. La réflexion menée à partir de situations difficiles nous permet de réexaminer les postures enseignantes et de repenser la signification des obstacles. La question centrale de l'étude nous pousse enfin à faire appel à une double approche pour analyser l'activité enseignante. Il s'agit de croiser les données

naturelles issues d'interactions didactiques et les données provoquées obtenues par les entretiens d'autoconfrontation.

Partie II

Cadre théorique

Chapitre III L'interaction didactique en classe de langue

Au sens plus large, l'interaction didactique dans une classe « recouvre l'action et les échanges réciproques entre enseignant et élèves, action mutuelle, stratégies en réciprocité se déroulant en classe » (Altet, 1994b, p. 124). Comme toute autre interaction, l'enseignement/l'apprentissage en classe de langue implique un processus interpersonnel, interactif et intentionnel (Altet, 1994b ; Bigot, 2005b). En effet, on prend souvent la classe de langue comme une situation de communication ritualisée (Azaoui, 2014 ; Bigot, 2016 ; Cicurel, 2011c ; Dabène, Cicurel, Lauga-Hamid & Forestier, 1990). Régi par des règles communicatives spécifiques, cet espace d'interaction est coconstruit par l'enseignant et les apprenants à travers leurs échanges langagiers dans le but d'apprendre la langue cible.

Dans ce chapitre, nous commencerons par les ingrédients contextuels qui aident à circonscrire une situation de communication. Ensuite, nous continuerons à présenter les composantes de base qui forment un cadre d'analyse pour l'interaction didactique dans un cours de langue. Enfin, nous tenterons de montrer les enjeux et les spécificités qui aident à mieux comprendre les processus interactionnels en classe de langue.

3.1 Le cadrage de l'interaction didactique

Toute communication s'inscrit dans un contexte, y compris la communication en classe. Avant d'entreprendre des analyses dans le cadre de l'interaction didactique, il convient de connaître les éléments essentiels de cette situation de communication où les échanges s'établissent entre un enseignant et un groupe d'apprenants. C'est une démarche incontournable pour aborder toute activité d'enseignement/apprentissage.

3.1.1 Les composantes contextuelles de la communication

Le contexte est une question fondamentale dans les recherches de nombreux domaines, tels que la sociologie, l'anthropologie, les sciences de l'éducation, les sciences du langage, etc. Partant des conceptions proposées par quelques chercheurs importants, Cambra Giné (2003, p. 52) définit le contexte comme « l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produit ». Dans le champ de la didactique des langues, les études abordant le contexte (Castellotti, 2014 ; Delorme, 2012) se réfèrent souvent aux idées de R. Porquier et B. Py (2004). Dans leur ouvrage, la notion de contexte est traitée parallèlement avec celle de situation : « la situation serait une notion primitive (« étiique »), le contexte, une notion technique (« émique ») pouvant procurer des critères et des outils d'analyse, et retenant ce qui des situations serait jugé pertinent dans une perspective d'observation ou d'analyse » (Porquier & Py, 2004, p. 50). On voit que la prise en compte du contexte est incontournable dans l'analyse des situations en question. Par ailleurs, le contexte peut être abordé sous deux dimensions. Selon Porquier & Py (*ibid.*, p. 50), « dans l'enseignement/apprentissage des langues, les notions de contexte et de situation renvoient en premier lieu d'une part au cadre socio-institutionnel (enseignement secondaire, institution bilingue, etc.), d'autre part à l'univers de contenu des leçons et des méthodes (Rendez-vous à la gare, Faire connaissance, Achats dans les magasins, etc.) ». Il s'agit donc d'un côté du cadre participatif dans lequel se déroulent les interactions didactiques et de l'autre des situations-exemples dont les interactants se servent pour favoriser l'apprentissage de la langue.

En général, on trouve principalement deux orientations complémentaires pour aborder le contexte dans l'interaction sociale (Azaoui, 2014 ; Cambra Giné, 2003). D'un côté, on se met d'accord sur la création du contexte au cours de la communication. Ainsi, selon Gajo & Mondada (2000, p. 48), « le contexte n'est pas

défini a priori, mais émerge dans et par l'organisation des activités des participants : il n'est donc pas à décrire par des paramètres pré-établis, mais par l'observation des processus par lesquels les participants, en se coordonnant interactivement, s'orientent et donc rendent pertinent tel ou tel aspect, telle ou telle définition du contexte, de façon éventuellement divergente ». De même, Cambra Giné (2003, p. 53) affirme que « le contexte n'est pas statique, déjà là, prêt à encadrer le déroulement d'une interaction. Il est aussi, et surtout, généré, construit et organisé par l'activité langagière des participants ». En effet, au lieu d'être figé, le contexte est en constante évolution. Les participants qui s'engagent dans la communication construisent et redéfinissent ensemble le contexte à travers leurs comportements. De l'autre, on trouve une présentation systématique des composantes contextuelles nécessaires pour toute situation de communication. Il s'agit de facteurs préétablis pour encadrer la communication. Par exemple, le célèbre modèle SPEAKING de D. Hymes nous offre un cadre important pour aborder la description des interactions. Selon ce modèle, il existe huit constituants (Bachmann, Lindenfeld & Simonin, 1981, pp. 74-76 ; De Salins, 1992, p. 58) :

- Setting (cadre) : il s'agit non seulement du cadre spatio-temporel mais aussi du cadre psychologique.
- Participants (participants) : les participants comprennent ceux qui participent de façon directe au déroulement de l'interaction et ceux qui sont présents pendant l'interaction.
- Ends (finalité) : cette composante renvoie d'une part aux buts de l'interaction et d'autre part aux intentions et aux motivations des interactants.
- Acts (actes) : c'est ce que font les interactants afin de réaliser leurs buts communicatifs. Cette composante recouvre les sujets de la communication, les stratégies communicatives et discursives, les gestes, etc.
- Key (tonalité) : il s'agit des aspects linguistiques et paralinguistiques dans l'interaction, y compris le registre de langue, l'intonation, le ton de voix, etc.

- Instrumentalities (instruments) : ce sont les différents canaux de la communication. Par exemple, le canal linguistique (la langue parlée, la langue écrite), le canal paralinguistique (les intonations, les pauses), le canal proxémique (la disposition des interactants quand ils communiquent).

- Norms (normes) : ce sont des normes d'interaction et des règles d'interprétation qui régissent la communication dans une communauté.

- Genre (genre) : cette composante attire l'attention sur le type d'activité de langage. Il s'agit d'une discussion, d'un débat, d'une conversation ordinaire, d'une conférence, etc.

Kerbrat-Orecchioni considère ce modèle comme un « inventaire très hétérogène » (1990, p. 77). Cependant, selon Bachmann, Lindenfeld & Simonin (1981, p. 73), ce modèle fournit « un arsenal de catégories déterminées à l'avance » et peut servir au chercheur « de point de départ, de grille préliminaire pour l'observation et la description d'une situation de communication ». Il est à noter que l'étude d'un phénomène de communication ne repose pas uniquement sur le recensement des composantes et qu'il importe également de travailler sur les rapports qui existent entre elles (Bachmann, Lindenfeld & Simonin, 1981 ; De Salins, 1992).

3.1.2 Le cadre d'analyse de l'interaction didactique en classe de langue

Par rapport à la communication dans la vie quotidienne, l'interaction qui a lieu dans une classe de langue possède certainement ses propres caractéristiques. Nous pourrions ainsi nous demander : quels sont les ingrédients nécessaires qui aident à mieux comprendre ce contexte ?

S'inspirant du modèle SPEAKING de Hymes, Cicurel propose dans son ouvrage un cadre d'analyse pour aborder les interactions didactiques en classe de langue (2011, pp. 25-27) :

- un cadre spatio-temporel déterminé par l'institution. A la différence de l'interaction sociale, l'interaction didactique se passe dans un contexte scolaire donné. La durée et le lieu du cours sont généralement programmés par l'institut et connus à l'avance par les interactants.

- des interactants qui ont des positions préétablies. Il s'agit généralement d'une interaction qui se passe entre un détenteur du savoir et des apprenants beaucoup moins compétents.

- un but fixé au préalable. L'organisation des activités pédagogiques consiste à favoriser l'acquisition de la langue cible.

- un contenu ou un objet de discours. En général, les activités didactiques s'organisent autour d'objets thématiques.

- un déroulement ritualisé. La situation didactique est cadréée par des contraintes institutionnelles et par la représentation sociale. Les cours se déroulent selon un certain ordre.

- un canal. La communication se réalise sous forme orale ou écrite. Si l'apprentissage de la langue se fait à travers l'interaction à l'oral, on peut observer également la mobilisation des ressources écrites, telles que l'usage des manuels, l'écriture au tableau, la prise de notes, etc.

- des stratégies discursives. Il s'agit des stratégies auxquelles les interactants font appel pour manipuler le système codique et favoriser l'intercompréhension. On constate surtout chez l'enseignant la mise en place des stratégies pour faciliter l'enseignement, comme la paraphrase, la reformulation, la définition, la répétition, etc.

A l'instar d'autres interactions sociales se déroulant dans un cadre communicatif, l'interaction didactique dans un cours de langue est dotée d'un certain nombre de traits. Si on envisage de dégager les spécificités de ce type d'interaction et d'en connaître plus précisément les enjeux, la connaissance sur ses composantes de base est fondamentale.

3.2 Les interactions en classe de langue : enjeux et particularités

S’inscrivant dans le cadrage de l’interaction en classe de langue que nous venons de présenter, nous souhaiterions dans cette partie mettre en relief quelques aspects spécifiques en fonction de notre problématique. Rappelons que notre étude vise à identifier et à catégoriser les obstacles rencontrés par les enseignants extra-nationaux dans leurs pratiques d’enseignement et de transmission face aux apprenants chinois.

3.2.1 L’interaction à visée didactique

S’appuyant sur la distinction faite par Vion (1992) entre une interaction à finalité externe et une interaction à finalité interne²⁴, Cicurel (2011c, p. 23) oppose l’interaction « possédant un but préexistant à l’interaction » à celle dont « le but ne préexiste pas à l’échange ». Selon elle, à la différence des échanges langagiers réalisés en milieu naturel, l’enseignement/l’apprentissage d’une langue étrangère dans un contexte éducatif suppose une interaction à finalité externe, c’est-à-dire une interaction dont le but est fixé au préalable : « dans le cadre de l’apprentissage d’une langue en groupe, les participants effectuent des échanges verbaux, construisant ensemble un dialogue oral dans le but d’apprendre ou d’enseigner la langue cible » (Cicurel, 1994, p. 93). En classe de langue, presque tous les échanges langagiers, à part quelques cas exceptionnels²⁵, sont motivés et orientés vers ce but. L’interaction

²⁴ L’interaction présente une finalité interne lorsque l’interaction ne concerne que les interlocuteurs en présence et l’échange est centré sur le contact. Il peut s’agir de la conversation dont la fonction première consiste à « affirmer et confirmer l’existence de liens sociaux privilégiés entre des individus ». L’interaction présente une finalité externe lorsqu’elle fait « l’objet d’un véritable enjeu pouvant s’exprimer en termes de gains et de pertes ». L’interaction peut avoir pour objet de précéder une décision d’action ou de modifier le réel (les consultations, les transactions, etc.). L’interaction peut aussi viser « à enregistrer des gains ou des pertes symboliques » (cas du débat) ou être « tournée vers la recherche de connaissances » (cas de l’enquête ou de l’interview) (Vion, 1992, pp. 127-128).

²⁵ Certaines communications qui ont lieu en classe ne sont pas forcément didactiques. Un glissement vers une interaction non didactique peut se produire au bout d’un moment. Par exemple, l’enseignant et les apprenants échangent des idées sur une actualité ou d’autres sujets qui ne concernent pas directement le contenu fixé du cours (Bigot, 1996 ; Xue, 2016)

entre le détenteur du savoir et les apprenants est avant tout marquée par cette visée didactique, les activités pédagogiques sont mises en place pour favoriser l'apprentissage de la langue.

Dans le cadre d'un enseignement institutionnalisé, tous les participants sont liés effectivement par un contrat didactique. Mais qu'est-ce qu'un contrat didactique ? Brousseau (1980) introduit d'abord cette notion dans le domaine de la didactique des mathématiques :

« Dans une situation d'enseignement, préparée et réalisée par un maître, l'élève a en général pour tâche de résoudre le problème (mathématique) qui lui est présenté, mais l'accès à cette tâche se fait à travers une interprétation des questions posées, des informations fournies, des contraintes imposées qui sont des constantes de la façon d'enseigner du maître. Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, c'est le contrat didactique » (p. 181).

Le contrat didactique détermine les obligations et les responsabilités respectives des interactants en classe. Pour assurer le bon déroulement du cours, il est nécessaire que tous les interactants suivent les règles et les principes fixés par ce contrat. Par exemple, l'enseignant doit didactiser des documents, organiser des activités d'enseignement ou poser des questions et les apprenants doivent savoir réagir pour montrer s'ils ont accès aux connaissances transmises par l'enseignant. Coconstruit par les deux parties, le contrat didactique renvoie à un consensus établi entre elles pour parvenir à un résultat, à savoir la transformation du savoir des apprenants. Par rapport aux autres interactions, l'interaction en classe se caractérise ainsi par cette visée cognitive et didactique.

Généralement dans la vie quotidienne, des buts spécifiques ne sont pas nécessairement établis avant la communication et les échanges verbaux entre les interactants n'ont pas forcément pour objectif de transmettre des savoirs, il s'agit par exemple, d'une conversation avec un proche ou un ami. Même si dans le cadre particulier de la communication exolingue, les activités acquisitionnelles peuvent

être réalisées par le biais des activités de communication, « cela ne veut pas dire que tout événement de communication exolingue a un caractère d'apprentissage » (Bange, 1992b, p. 8). En effet, l'enseignement/l'apprentissage de la langue n'est pas obligatoire. En situation de communication exolingue, les locuteurs peuvent se donner ou ne pas se donner une mission d'enseignement et d'apprentissage, endosser ou ne pas endosser les rôles d'enseignant et d'apprenant. Plus précisément, pendant l'échange, ils peuvent choisir ou ne pas choisir d'avoir recours à certains procédés, par exemple, la reprise, la reformulation, la correction, etc. Selon Bange (*ibid.*, p. 8), « l'apprentissage constitue en quelque sorte un but annexe qui doit avoir pour effet l'acquisition de moyens de communication en L2 ». L'idée de Bange rejoint celle de De Pietro, Matthey & Py dont les travaux de recherche sont centrés sur les séquences potentiellement acquisitionnelles en situation de conversation exolingue. Leur étude montre que « le contrat didactique dans la conversation exolingue ne peut être instauré que par une définition commune de la situation » (De Pietro, Matthey & Py, 1989, p. 107), cependant en milieu scolaire, « le contrat est imposé, de l'extérieur, par l'institution du même nom et diversement respecté (voire compris ou toléré) par les deux parties » (*ibid.*, p. 107).

Toute situation d'enseignement en classe, quelle que soit la discipline ou la matière, n'échappe pas à cette règle. Il est ainsi impossible d'entamer des analyses d'interactions dans un cours de langue sans se référer à ce contrat didactique. Si l'enseignant s'efforce d'organiser des activités linguistiques en classe de langue, c'est qu'il exige la participation active des apprenants pour favoriser leurs productions langagières et améliorer leur niveau de langue.

3.2.2 L'asymétrie statutaire en situation d'enseignement/apprentissage de langue

Dans l'interaction sociale, Goffman mentionne les règles symétriques et les règles asymétriques. Il distingue les deux classes de règles de conduite avec les

propos suivants : « Aux termes d'une règle symétrique, chaque individu a par rapport aux autres les mêmes obligations et attentes que ceux-ci ont par rapport à lui. [...] La règle asymétrique, au contraire, fait en sorte que l'on traite les autres autrement que l'on en est traité » (Goffman, 1974, pp. 47-48). D'après ces interprétations établies, une relation symétrique implique les mêmes responsabilités assumées par les interactants et les attentes réciproques égalitaires que se font les interactants. Pourtant, une relation asymétrique renvoie alors à une inégalité du traitement.

Il n'est pas difficile de constater que l'interaction didactique en classe se réalise autour d'une règle asymétrique. Cette asymétrie est avant tout relative au contexte institutionnel dans lequel l'enseignant jouit toujours d'un statut autoritaire, elle est également liée à l'inégalité des connaissances entre l'enseignant et les apprenants dans la matière concernée. « Par son rôle, son savoir, sa responsabilité de gestion de classe, le type de contrat et de relation qu'il privilège, l'enseignant a plus de pouvoir que les élèves sur le système d'action collective » (Perrenoud, 2001, p. 39). Dans une classe de langue, quand la langue cible devient à la fois le moyen d'apprentissage et l'objet d'étude, la place haute (Bigot, 1996 ; Cicurel, 2011c ; Vion, 1992) de l'enseignant comme locuteur compétent est encore plus facilement identifiable par rapport aux apprenants qui maîtrisent plus ou moins malhabilement la langue. Rappelons ici que les trois fonctions fondamentales (vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur) proposées par Dabène (1984) nous permettent de voir la place dominante de l'enseignant dans l'enseignement des langues. L'enseignant est considéré comme un expert et on attend qu'il assure la transmission des savoirs sur la langue cible. Les documents pédagogiques ainsi que son discours servent l'apprentissage des apprenants. En outre, l'enseignant prend la responsabilité d'organiser des échanges langagiers entre les participants. Il donne des consignes, incite les apprenants à prendre la parole et gère les interactions. Enfin, à la différence des conversations ordinaires qui reposent généralement sur une symétrie des locuteurs, l'enseignant est considéré comme un modèle de référence.

C'est lui qui évalue l'acceptabilité des productions langagières des apprenants. Il donne des appréciations positives ou négatives et effectue des opérations correctives selon les situations d'apprentissage.

Si l'enseignant a plus de pouvoir grâce à son statut, quelle est l'identité de l'apprenant et quelles sont ses obligations ? Cicurel (2011c, p. 31) résume quelques éléments caractérisant les comportements interactionnels de l'apprenant :

- sa prise de parole est régulée par un dispositif institutionnel ou par le participant enseignant. L'apprenant prend la parole selon un « contrat de parole » [...].

- il conforme sa production langagière à des règles communicatives explicites ou implicites, [...], il doit donner des réponses d'un certain type, en utilisant telle ou telle forme [...].

- il lui faut respecter le temps de parole qui lui est alloué [...].

Nous pouvons découvrir que l'apprenant est généralement dans la position de celui qui est interrogé, sollicité ou demandé à respecter des règles. Certes, il est tout à fait possible que l'apprenant prenne l'initiative de poser des questions ou même qu'il intervienne davantage dans les échanges langagiers afin de « créer un autre espace relationnel que celui autorisé par le scénario didactique développé par l'enseignant » (Bigot, 2005a, p. 7). Cependant, l'enseignant est capable de faire des ajustements ou de ramener chacun à ses rôles désignés pour résister à des « assauts interactionnels » (*Ibid.*, p. 22).

Si on continue à vérifier cette relation didactique inégale dans le cadre de la communication exolingue, à savoir les échanges langagiers entre un enseignant étranger et des apprenants, il est intéressant de voir que l'asymétrie se traduit non seulement par leurs statuts institutionnels respectifs et par l'inégalité au niveau de langue, mais elle se caractérise aussi par les différences dans les savoirs socialement et culturellement partagés. Dans les conditions particulières de la communication exolingue, comme les participants appartiennent à des groupes socio-culturels différents, leurs savoir-faire et savoirs quotidiens ne peuvent pas être supposés

communs et ce qui risque d'entraîner une « confrontation de pratiques et de points de vue culturels différents » (Giacomi & De Hérédia, 1986, p. 13). C'est la raison pour laquelle la réussite de la communication exolingue nécessite « une vigilance accrue de la part des interactants en ce qui concerne les problèmes qui peuvent apparaître dans le déroulement de la conversation » (Bange, 1992b, p. 3).

Le rôle prédéterminé de l'enseignant n'implique cependant pas sa prérogative absolue. On constate quelquefois qu'à l'intérieur du cadre interactif institutionnel, se crée un « espace interactif »²⁶ décrit par Vion (1992). Par exemple, l'enseignant cède provisoirement sa place haute pour mettre en valeur les savoirs des apprenants (Cicurel, 2016) ou pour rééquilibrer la relation inégale dans un cours de conversation (Bigot, 1996). Mais il faut souligner que cette relation didactique asymétrique est considérée comme une nécessité, puisque l'interaction en classe, qui a pour but de réaliser la transmission des savoirs, doit s'organiser avec la participation d'un interactant plus savant dans la matière à enseigner et des interactants qui ont besoin de soutiens et aspirent aux progrès. « L'asymétrie apparaît d'autant plus nécessaire, en interaction didactique, dans la mesure où seule l'inégalité des savoirs légitime l'existence de cette interaction » (Nicolas, 2014, pp. 48-49).

En tout cas, dans un contexte éducatif, l'interaction didactique est marquée par cette règle asymétrique. Selon Bigot (2005b, p. 46), « les statuts respectifs d'enseignant et d'apprenants génèrent une spécificité des rôles et une inégalité de la relation *a priori* reconnue et en principe acceptée par les participants ». En effet, c'est par le maintien de cette relation hiérarchique que les pratiques de transmission des savoirs peuvent être effectuées et garanties.

²⁶ Selon Vion, l'espace interactif exige une construction conjointe par les sujets engagés pour gérer l'interaction. C'est un lieu où « chacun des membres de l'interaction sera à la fois initiateur et partenaire d'une négociation constante portant sur les rapports de place » (Vion, 1992, p. 114).

3.2.3 La langue cible : objet d'étude et outil d'apprentissage

Par rapport à la communication ordinaire, Pierre Bange (1996) attire l'attention sur l'existence d'une bifocalisation constante dans la communication exolingue :

« focalisation centrale sur l'objet thématique de la communication, sur les buts, sur ce que les interactants veulent faire ensemble (comme dans toutes les formes de la communication),
focalisation périphérique sur les problèmes formels qui pourraient apparaître dans la production ou dans la compréhension [...] » (p. 195)

Ce type de communication se caractérise ainsi par l'exigence d'une double vigilance des participants : « une vigilance accrue du contrôle métadiscursif et métalinguistique au service de la réalisation des buts de communication, une vigilance accrue dans la régulation de l'intercompréhension tant du côté du locuteur natif que du côté du locuteur non natif tant en production qu'en compréhension » (*ibid.*, p. 195). Dans ce phénomène d'alternance de l'attention, on peut voir que la conception de Bange met au centre l'objet thématique à atteindre, en d'autres termes, c'est le contenu de la communication qui compte. La focalisation sur la forme est plutôt secondaire, le travail métalinguistique sert finalement à favoriser l'intercompréhension et à réaliser des buts de communication.

Dans une situation de classe de langue, on voit également la présence d'une focalisation tantôt sur la forme tantôt sur le contenu (Cicurel, 2011c ; Nicolas, 2014). Mais la priorité est désormais donnée à la forme, puisque l'interaction didactique a pour but principal de permettre l'apprentissage de la langue cible. A partir de séquences observées en classe, Cicurel (2011c, p. 108) fait remarquer que « dans une classe de langue, c'est le code qui fait problème ». Si l'enseignant peut fixer tel ou tel thème pour une séance de cours, les contenus d'enseignement proposés et les activités organisées sont tous au service de l'acquisition de la langue. L'essentiel est

d'aider les apprenants à enrichir leurs connaissances linguistiques. Même si on réalise des échanges communicatifs autour du sujet choisi, il est impossible de négliger le travail sur le code linguistique. Quand on est dans une classe de langue, il est normal que les interactants s'arrêtent constamment sur une question d'ordre phonétique, grammatical ou lexical. La compréhension du contenu se fonde sur la maîtrise de la langue et consiste à favoriser l'apprentissage de la langue.

Dans ce contexte d'enseignement, la langue cible est à la fois l'outil d'apprentissage et l'objet d'apprentissage. Par conséquent, en comparaison avec la situation de communication ordinaire, l'interaction en classe de langue se caractérise par l'abondance des discours portant sur la langue elle-même (Besse, 1980 ; Cicurel, 1985 ; Ishikawa, 2005). Il s'agit de ce que Cicurel (1985, p. 5) appelle une « activité métalinguistique ». Les participants communiquent en langue cible et l'interaction s'organise autour de la langue cible. Cet aspect métalinguistique constitue une spécificité dans l'enseignement de la langue et on constate cette ambiguïté entre la forme et le contenu :

« l'analyse des discours tenus dans la classe montre qu'ils ont la particularité de transformer la forme en contenu ; à partir du moment où l'objet d'échange se porte sur une forme, cette dernière devient contenu des échanges des participants. Inversement les discours de la classe transforment les contenus en forme puisque tout objet [...] est susceptible d'acquérir une dimension métalinguistique par le fait que c'est autant le contenu que la forme qui intéressent les participants » (*ibid.*, p. 74)

Quand les participants travaillent sur la langue à travers la langue, cette dimension métalinguistique peut exercer une influence non seulement sur le déroulement interactionnel mais aussi sur les processus d'acquisition de la langue. Si la communication en classe repose sur les échanges langagiers coconstruits par les interactants à l'instar d'autres interactions sociales, le niveau de langue beaucoup plus élevé permet d'identifier facilement la place haute de l'enseignant dans les activités métalinguistiques. Même si les apprenants peuvent pratiquer le

métalangage sans le savoir, généralement, c'est l'enseignant qui a recours à quelques procédés pour donner des explications métalinguistiques, tels que la dénomination, la paraphrase, la définition, la reformulation, etc. Mais ce qui paraît important, c'est que l'enseignant doit prendre en compte les connaissances métalinguistiques de son public. Comme le rappelle Besse (1980, p. 126), « s'il s'avère que les étudiants n'ont appris antérieurement aucun métalangage et qu'ils pratiquent seulement la métalangue ordinaire de leur langue de départ, mieux vaut, semble-t-il, n'user qu'avec prudence des techniques d'enseignement systématique de la grammaire impliquant, explicitement ou implicitement, un métalangage. Parce que ces techniques supposent l'apprentissage d'un savoir métalinguistique [...] qui alourdit d'autant l'apprentissage de la parole étrangère, sans le favoriser de manière certaine ». Il est ainsi nécessaire que l'enseignant prenne soin de commencer son discours métalinguistique de façon simplifiée pour s'adapter au niveau de son public et éviter autant que possible l'incompréhension.

3.2.4 La prise en considération des cultures éducatives

Quand il s'agit de la didactique des langues étrangères, nous voulons revenir dans cette partie sur la notion de culture éducative de façon plus détaillée. Considérée comme incontournable pour appréhender les situations d'enseignement/apprentissage, cette notion est interprétée par des chercheurs de manière différente. Dans le chapitre précédent, nous avons montré que Cadet (2006) définissait la culture éducative tout en soulignant l'importance du discours dans les lieux d'éducation pour la transmission culturelle. En d'autres termes, l'analyse du discours des membres d'une communauté permet de percevoir leurs représentations sur la culture éducative dans laquelle ils ont été éduqués.

La notion de culture éducative peut également être traitée sous d'autres angles. Selon Beacco (2008, p. 7), « les cultures éducatives, proprement dites, sont relatives au cadre éducatif général, où se déploie, en particulier, la didactique des

langues : elles sont constituées par des philosophies de l'éducation, des institutions d'enseignement et des pratiques de transmission des connaissances et elles comportent des dimensions institutionnelles, politiques, et pédagogiques qui sont celles de leurs mises en œuvre sociétales ». On voit à travers cette définition la mise en valeur des éléments constitutifs de la culture éducative et le poids des facteurs éducatifs, institutionnels, politiques, etc. Pour Cicurel (2011c, p. 188), la culture éducative renvoie à « l'ensemble des comportements, images, valeurs, transmis par inculcation, imitation, formation, qui sont liés aux actes d'enseignement/apprentissage et qui exercent une certaine influence sur l'agir professoral ». Cicurel met en avant les composantes de la culture éducative et ses modes de transmission. Elle attire également l'attention sur sa relation avec les activités didactiques et son impact sur les pratiques enseignantes. Quelle que soit l'interprétation, l'enrichissement des travaux autour de cette notion montre un intérêt visible sur la dimension culturelle du contexte où se passent les interactions didactiques. Ce qui rejoint l'idée de Cambra Giné selon laquelle « toute recherche sur l'apprentissage des langues, de même que toute fonction d'enseignement, doit commencer par une prise en considération du contexte social et culturel » (Cabra Giné, 2003, p. 51).

En classe de langue, il est à noter que l'enseignant et les apprenants peuvent partager la même culture éducative. Par exemple, un professeur chinois enseigne le français à un groupe d'étudiants chinois. Cependant, on rencontre fréquemment des situations d'enseignement où l'enseignant et les apprenants ne partagent pas la même langue maternelle ni la même culture éducative. C'est le cas de notre sujet d'étude qui porte sur les interactions didactiques entre les enseignants extra-nationaux de FLE et les étudiants chinois. Nous avons déjà mentionné dans le chapitre précédent que dans la communication exolingue en classe de langue, l'enseignant ainsi que les apprenants possèdent leur propre bagage culturel et les divergences peuvent se manifester au travers de leurs comportements en classe. Pour tout individu, la manière d'enseigner ou d'apprendre s'inscrit dans une culture qui a

ses valeurs, ses représentations et ses habitudes, celles-ci servent généralement de références. La rencontre entre différentes cultures éducatives est susceptible de devenir un terrain d'affrontement. La confrontation avec d'autres univers culturels permet de constater que « ce qui va de soi devient problématique, ce qui est familier cesse de l'être » (Zheng, 2005, p. 145).

Certes, dans le cadre des interactions didactiques, la prise en compte des cultures éducatives ne peut pas se baser uniquement sur leurs divergences. Dans son étude sur la classe de langue, prenant appui sur les conceptions d'autres chercheurs, Cambra Giné (2003, p. 60) résume que « dans l'univers de la classe, les formes de comportement explicites ou implicites, les structures d'interaction, les styles, les rituels, les règles, les protocoles ou les formalismes, les intentions, les sentiments et les valeurs des uns et des autres constituent une petite culture, qui à son tour participe de divers modèles culturels profonds coagissant de façon opaque, non observables au premier abord, redéposables de traditions culturelles acceptées, partagées, apprises et transmises ». En effet, la construction interactive du contexte est non négligeable, les interactants sont capables de s'adapter et de redéfinir ensemble la situation par le biais de leurs comportements langagiers. La conception que Puren a de la culture éducative suit également la même logique. Il considère la culture éducative comme une culture professionnelle, pour lui, il s'agit d'un « ensemble de conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la mise en relation de ces deux actions. Il existe donc des cultures d'enseignement, des cultures d'apprentissage, et ce qui doit se créer en classe, c'est ce que l'on peut appeler une "culture didactique" » (Puren, 2010, p. 4). La définition de cette culture didactique mérite une attention particulière, c'est « l'ensemble des conceptions que doivent partager l'enseignant et les apprenants pour que leur action conjointe d'enseignement-apprentissage soit efficace » (*ibid.*, p. 4). Au lieu de souligner les conflits culturels possibles entre les activités d'enseignement et celles d'apprentissage, Puren nous montre la possibilité et l'importance de la création d'une culture didactique partagée par tous les participants dans une classe.

Dans son ouvrage, Cicurel (2011c, p. 189) constate qu'« une institution peut générer une culture éducative par l'ensemble des habitudes, des règles, des modes communicatifs, des valeurs, des postures et des obligations qui lui sont attachés ». De fait, toute classe ne fait pas exception, elle a ses routines et ses règles coconstruites par l'enseignant et les apprenants dans leurs interactions. Dans la communication exolingue en milieu institutionnel, même si l'enseignant étranger et les apprenants ont acquis respectivement des habitus dans leurs traditions culturelles, la confrontation peut aller de pair avec l'adaptation. Pour l'enseignant, au fur et à mesure de son enseignement et de son contact avec la culture des apprenants, il peut mieux comprendre leurs habitudes d'apprentissage et faire des ajustements pour atteindre son objectif et rendre son travail plus efficace. Ce processus d'adaptation constitue un enjeu non négligeable pour enrichir ses expériences d'enseignement. Quant aux apprenants, pour assurer l'apprentissage de la langue, ils doivent s'efforcer de s'adapter aux habitudes d'enseignement de l'enseignant. C'est à travers ces influences mutuelles que peut se créer la culture didactique propre à une classe donnée et intériorisée par ses membres.

Dans l'analyse des interactions en classe de langue, il convient de tenir compte de la confrontation entre différentes cultures éducatives et de son influence sur l'enseignement/l'apprentissage de la langue. En même temps, il est nécessaire d'examiner de quelle manière la culture didactique se produit au sein d'une classe.

Synthèse du chapitre III

Le contexte où se produit un événement communicatif est coconstruit et redéfini constamment par les participants au travers de leurs comportements et de leurs échanges langagiers. Cependant, pour tout processus interactif, on trouve toujours des éléments essentiels qui aident à circonscrire un cadre communicatif et participatif. Selon Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 75), « les interactions sont construites et interprétées à l'aide d'un ensemble de règles qui s'appliquent, dans un cadre contextuel donné [...] ». La prise en considération de ces composantes contextuelles nous donne des indices pour entamer des analyses dans toute situation de communication, y compris dans l'interaction didactique en classe de langue.

Le travail sur les composantes de base nous permet de voir que l'enseignement d'une langue étrangère en classe possède des caractéristiques qui lui sont propres et présente des enjeux particuliers. L'interaction en classe de langue se caractérise avant tout par une visée didactique autour de la langue cible. Quand la langue cible est à la fois l'objet d'étude et la langue de communication, on constate facilement d'une part l'asymétrie statutaire entre enseignant et apprenants et d'autre part la présence fréquente des activités métalinguistiques. Lorsque l'enseignant et les apprenants appartiennent à des groupes socio-culturels différents, l'enjeu réside non seulement dans la confrontation de représentations et d'habitus, mais aussi dans la création d'une culture didactique propre à chaque classe.

Les particularités que nous avons dégagées nous servent de références pour toute observation d'activités interactionnelles en classe de langue. De plus, cet espace d'interaction spécifique nous pousse à réfléchir davantage sur les défis auxquels l'enseignant est confronté pour réaliser ses pratiques d'enseignement.

Chapitre IV Théories de l'action et agir professoral

Autour de l'action humaine, on ne dispose pas aujourd'hui d'une théorie unifiée et on voit plutôt se réunir des théories de l'action venant de disciplines variées (Baudouin & Friedrich, 2001 ; Filliettaz, 2005). Cependant, au sein des sciences de l'éducation et des sciences du langage, on tend à faire appel aux théories de l'action dans l'analyse des pratiques enseignantes. L'intérêt pour les théories de l'action permet de renouveler la manière de conduire l'analyse et d'approfondir la compréhension sur l'agir enseignant. On admet que l'exploration de cette action humaine ne se passe pas uniquement par l'observation des interactions en classe. Une nouvelle voie s'ouvre pour une interprétation plus complète des comportements dans les interactions didactiques.

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord quelques dimensions importantes dans les théories de l'action. Nous verrons que l'action humaine se caractérise par son aspect intentionnel, mystérieux et risqué. Ensuite, nous tenterons de dégager les éléments constitutifs de l'agir enseignant notamment en classe de langue. Nous montrerons que l'action enseignante recouvre souvent des intentions. La mise en place de la planification et des routines favorise le travail de l'enseignant. Cependant les enseignants traversent également des moments difficiles dans leurs pratiques quotidiennes. Dans la dernière partie du chapitre, en nous appuyant sur des travaux de recherche antérieurs (Balslev, Bulea-Bronckart, Laurens & Nicolas, à paraître ; Cicurel, 2011a, 2011c ; 2013b ; Muller, 2011 ; Muller & Laurens, 2017 ; Wanlin, 2010 ; Wanlin & Crahay, 2012), nous essaierons de mettre en lumière les dilemmes, les risques et les obstacles qui peuvent se produire au cours de l'enseignement.

4.1 Les théories de l'action

4.1.1 L'intentionnalité et la dimension mystérieuse de l'action humaine

D'après Baudouin & Friedrich (2001), malgré la difficulté d'analyser l'action humaine sous un paradigme unifié, il est possible quand même de découvrir quelques orientations communes. Par exemple, l'intentionnalité de l'action constitue une dimension majeure dans les travaux de recherche.

Dans son ouvrage, Habermas (1993) propose de distinguer deux types d'action : l'action non-langagière et l'action langagière (p. 66). Selon sa conception, tandis que l'action non-langagière s'oriente généralement vers des fins, l'action langagière s'oriente principalement vers l'entente. Quand il s'agit de l'action à caractère non linguistique, un acteur mène une activité finalisée à travers des moyens appropriés choisis. L'action langagière renvoie aux actes de parole par lesquels un locuteur peut essayer de s'entendre avec une autre personne dans le monde. Habermas cherche ainsi à différencier « un agir téléologique » d'« un agir communicationnel » (*ibid.*, pp. 68-70).

En fait, toute action, qu'elle soit linguistique ou non linguistique, pourrait recouvrir une intention. Mais la différence réside dans la manière de connaître l'intention qui pourrait exister dans les deux types d'action. En ce qui concerne l'action linguistique, selon Habermas (*ibid.*, p. 67), « les actes de parole s'interprètent eux-mêmes ; car ils ont une structure autoréférentielle ». C'est-à-dire qu'on peut connaître l'intention du locuteur à travers ce qu'il dit. S'inscrivant dans la lignée de Habermas, Friedrich (2001, p. 98) souligne que « la particularité de cet agir réside dans le fait qu'il rend visible le point de vue de l'acteur, ce qui permet à l'interlocuteur d'inférer de l'acte de parole le type d'action simple qui vient d'être accompli, ainsi que l'intention du locuteur qui est à la source de son action langagière. C'est l'aspect réflexif du langage, en vertu duquel une action s'interprète elle-même, qui lie irrémédiablement la rationalité de cette action au processus social d'entente ». Si l'intention des actes de parole est considérée comme beaucoup plus facile à

identifier, celle d'une action non linguistique reste plus difficile à saisir et à interpréter.

Commençons par l'exemple donné par Habermas (1993). Il s'agit d'un individu qui voit son ami courir dans la rue :

« Lorsque j'observe un ami qui passe au pas de course, de l'autre côté de la rue, j'ai, certes, la possibilité d'identifier son passage rapide comme une action. D'ailleurs, à certaines fins, la proposition “qu'il passe rapidement dans la rue” sera suffisante en tant que description de l'action ; en effet, nous attribuons ainsi à l'acteur l'intention de se rendre aussi rapidement que possible quelque part plus bas dans la rue. Mais nous ne pouvons déduire cette intention de notre observation ; nous admettons plutôt l'existence d'un contexte général qui justifie la supposition d'une telle intention. Cela dit, même dans ce cas, l'action – et c'est là le fait remarquable – nécessite encore une interprétation » (p. 66).

Selon Friedrich (2001), l'observateur dans cet exemple bénéficie d'un statut spécifique puisque l'acteur et l'observateur ont une relation amicale et qu'ils partagent certainement des expériences. L'observateur a au moins une certaine connaissance sur son ami. Malgré cette connaissance, ce qui est sûr aux yeux de l'observateur, c'est que son ami passe rapidement dans la rue. Faute d'activité langagière, la vraie intention de cette activité non langagière pourrait échapper à l'observateur. Certes, il peut émettre des hypothèses à partir de leur expérience partagée ou faire des inférences selon certains indices découverts pendant l'observation. Mais tout cela ne suffit pas à aboutir à une conclusion fiable quant au but que l'acteur poursuit. Comme l'indique Habermas (1993, p. 67), l'activité non langagière « se désigne pas d'elle-même comme l'action qu'elle veut être ». Si l'observateur extérieur arrive à décrire une action réalisée par un autre individu, tout au plus, il ne voit qu'une partie de l'action. Selon Schütz (1987, p. 31), « il ne connaît que cette portion de l'action de l'auteur qui s'est manifestée à lui, notamment l'exécution de l'acte qu'il a observé ou les phases passées de l'action qui est encore

en cours ». C'est ce que Friedrich (2001) appelle « le caractère énigmatique de l'action » (p. 93). En fait, la dimension cachée de l'action peut être révélée et éclairée par son auteur. Quand un individu a accompli une action, il est le plus capable d'interpréter son action et d'en donner le sens (Cicurel, 2011c ; Friedrich, 2001 ; Schütz, 1987).

Se référant en premier lieu aux recherches de Anscombe (1957), Bronckart (2001) évoque dans son article l'importance de l'intentionnalité quand on fait une distinction à propos de l'agir humain. Par exemple, on propose de distinguer entre les conduites naturelles sans aucune forme d'intentionnalité et les conduites qui recouvrent une intentionnalité. Il s'agit, dans le second cas, de « la mobilisation de ressources psychiques proactives (représentations des effets attendus des conduites, ou *intentions*) et de ressources psychiques rétroactives (*raisons* ou *motifs* pour lesquels une conduite est entreprise) » (Bronckart, 2001, p. 142). Suivant l'idée de Léontiev (1979), Bronckart (2001) montre que l'intentionnalité peut également être abordée sous deux aspects. On peut différencier les activités collectives orientées par des finalités et des motifs de groupe des activités individuelles poussées par des intentions et des raisons personnelles.

Si l'intentionnalité constitue toujours un enjeu pour appréhender l'agir, Bronckart (2001) attire l'attention sur les manières d'identification des dimensions intentionnelles et motivationnelles des actions. Il s'oppose à limiter la compréhension de l'action aux seuls processus interprétatifs comme dans les travaux de certains chercheurs. Bronckart (*ibid.*, pp. 142-143) demande de distinguer deux niveaux dans l'analyse de l'action :

- le premier niveau concerne les conduites observables dans les pratiques effectives. C'est ce qu'il considère comme des « actions premières ».
- le second niveau renvoie à l'évaluation et à la reformulation des intentions quant aux actions effectuées. Il s'agit plutôt des « actions secondes ». C'est un processus d'approfondissement qui se réalise par des productions verbales ou des textes dans le but d'interpréter ce qui s'est fait.

On voit que la conception de Bronckart rejoint l'idée selon laquelle il faut être prudent envers les discours de l'auteur vis-à-vis de ses actions accomplies (Cadet & Carlo, 2015 ; Lahire, 2005 ; Plazaola Giger & Friedrich, 2005). Pour interpréter de façon satisfaisante les actions en question, il vaut mieux qu'on mette en dialogue ces actions effectuées et les interprétations sur ces actions. C'est cette complémentarité qui pourrait permettre une compréhension plus complète et plus fiable sur l'agir humain qui est considéré comme complexe et mystérieux.

4.1.2 Le risque de l'action

L'interprétation de Goffman (1974) sur l'action humaine se fonde sur la notion de fatalité et il met en valeur la présence du risque dans l'action.

Dans son ouvrage, Goffman propose d'abord de distinguer deux types d'activités. D'une part, il s'agit des activités qui ont lieu lors du « temps mort ». Celles-ci sont menées pour tuer le temps et tirent rarement à conséquence, par exemple, lire un journal ou regarder la télévision pour s'amuser. D'autre part, on trouve des activités qui occupent le « temps plein », par exemple, celles qu'on réalise dans le monde du travail collectivement bien organisé. Ces activités peuvent porter à conséquence mais sont rarement problématiques en raison d'une bonne organisation et d'une bonne gestion (Goffman, 1974, pp. 132-134). Goffman attire notamment l'attention sur un autre type d'activité avec les propos suivants : « *il peut arriver qu'une activité soit problématique et qu'elle tire à conséquence. Celle-là, je la nomme *fatale* [...] la condition humaine est telle qu'*une certaine* fatalité l'accompagne toujours* » (*ibid.*, p. 134). En d'autres termes, l'homme encourt souvent des risques dans la vie, et pour lui, l'aventure est toujours possible. Pour le sociologue, ce qui est routinisé ne peut pas être considéré comme une action, puisque la routine pourrait aider à exclure le risque dans l'action. L'action se passe ainsi dans une situation « où l'individu prend en connaissance de cause des risques importants et apparemment évitables » (*ibid.*, p. 158). Il faut savoir que l'homme n'est pas passif

et il sait prendre des mesures pour faire face à la fatalité de sa vie, cependant, il est indéniable qu'il est toujours exposé d'une certaine façon aux risques. Comme le souligne le sociologue : « bien que l'on puisse se protéger et se défendre de la fatalité, on ne peut jamais l'éviter tout à fait » (*ibid.*, p. 149). Selon Cicurel (2011c, p. 133), la conception de Goffman sur l'action est bien différente. Au lieu de montrer l'intentionnalité de l'action comme certains chercheurs, il souligne l'absence de la routine dans son concept d'action et accorde une valeur actionnelle à tel ou tel geste. Un geste peut être considéré comme une action à condition qu'une petite erreur dans ce geste puisse entraîner une conséquence lourde.

Aux yeux de Goffman, quelles sont les situations dans lesquelles on découvre l'existence de l'action ? Ce sont plutôt des endroits où l'individu effectue une activité en prenant davantage de risques. Le sociologue met l'accent sur certains métiers qualifiés de dangereux. Parmi les professions citées, on trouve par exemple celles où un individu encourt des risques financiers dans le monde commercial (spéculeurs, agents immobiliers, etc.). Il peut s'agir également des professions où les gens se trouvent dans une situation physiquement dangereuse (mineurs, pilotes d'essai, etc.) ou s'exposent facilement à des attaques (soldats, policiers). Pour Goffman, la fatalité de la condition humaine se traduit dans une certaine mesure à travers l'omniprésence du danger physique dans la vie. Selon lui (1974, p. 136), « un individu ne peut faire autrement que d'être là en chair et en os [...]. Aussi prudent qu'il puisse être, l'intégralité de son corps est toujours menacée à un certain point ». Il y a encore des métiers de représentations où les professionnels apparaissent fréquemment devant le public, tels que les hommes politiques, les acteurs, il leur importe de « s'efforcer de gagner et de retenir un public, en dépit des nombreux hasards qui risquent de gâcher le spectacle et d'entamer leur réputation » (*ibid.*, p. 142). En plus des métiers mentionnés ci-dessus, certaines activités sont censées pouvoir provoquer de graves conséquences, par exemple, les démarchages qui impliquent une concurrence acharnée, les actes criminels, les sports non

professionnels dangereux et les sports pratiqués dans le but de compétitions professionnelles.

Goffman accorde de l'importance aux activités se déroulant en situation sociale. Dans son concept de fatalité, la condition humaine se caractérise aussi par la présence commune des êtres humains. La situation sociale est définie comme « étant un environnement qui permet à deux ou plusieurs individus en présence de se surveiller mutuellement de façon continue, et qui s'étend à tout le territoire sur lequel une telle surveillance est possible » (*ibid.*, p. 137). Par rapport aux activités individuelles, les activités en situation sociale sont plus susceptibles de faire apparaître certains risques puisque l'individu s'engage dans une interaction avec les autres et qu'il est obligé de suivre des rites interpersonnels. Pour garantir le déroulement interactionnel, l'individu veille à ce que ses comportements respectent les règles de politesse et soient acceptés par les autres. Ce qui est ainsi plus problématique et un mauvais comportement risque de provoquer des conséquences. Pour l'individu, qu'il s'agisse de l'interaction avec les autres ou de la présence devant le public, il s'expose au danger (*ibid.*, p. 138).

Pour Goffman, on voit que la fatalité est toujours liée à la vie humaine. Malgré l'existence des activités qualifiées d'hasardeuses, l'homme peut essayer de prévenir les risques de l'action ou de les réduire. Il est possible d'avoir recours aux routines et aux habitudes, par ailleurs, il est important de posséder quelques caractères, tels que la maîtrise de soi, la possession de ses moyens, l'assurance, le sang-froid (Goffman, 1974, p. 182 ; Muller & Laurens, 2017, p. 256).

4.1.3 L'action humaine : entre typicalité et émergence, entre individualité et collectivité

L'abondance des recherches sur l'agir humain a donné lieu à plusieurs modélisations théoriques de l'action et à une série de terminologies qui contribuent à la compréhension des processus praxéologiques.

Dans le souci d'articuler un champs théorique disparate, Filliettaz (2006) propose un modèle permettant d'envisager l'action humaine sous la forme de deux lignes de tension :

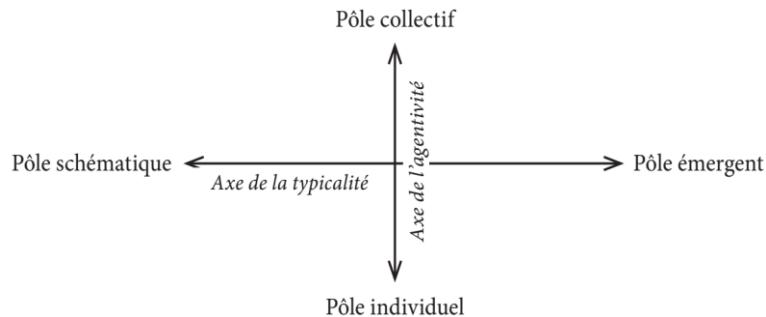


Figure 1: Les lignes de tension de l'agir (Filliettaz, 2006, p. 76)

Selon le schéma montré ci-dessus, ces deux lignes se croisent et correspondent respectivement à deux grands axes. Tout en s'opposant à toute distinction dichotomique, l'auteur conçoit ces deux lignes comme un « continuum » mettant en tension deux pôles.

Commençons par l'axe de la typicalité :

- le pôle émergent : la singularité de l'action est mise en relief. L'agir peut être interprété comme « une occurrence unique » ou être considéré comme « un processus émergent » (*ibid.*, p. 75).

- le pôle schématique : il s'agit des ressources typifiantes. C'est l'aspect récurrent et stabilisé de l'agir humain. L'action « s'adosse à des pré-construits à caractère socio-historique, à propos desquels les individus disposent de représentations » (*ibid.*, p. 75).

Pour concevoir cet axe, Filliettaz s'inspire surtout de la sociophénoménologie de Schütz (1987) qui évoque la notion de typicalité :

« Tous les projets de mes actes à venir sont basés sur la connaissance dont je dispose au moment de l'élaboration du projet. C'est mon expérience d'actes menés auparavant, similaires dans leur typicalité au projet, qui vient nourrir cette connaissance [...] je peux, dans des circonstances similaires quant à leur typicalité, agir de manière similaire dans sa typicalité à celle selon laquelle j'ai agi auparavant pour obtenir un état des choses similaires dans sa typicalité » (p. 27).

Chaque acteur a certainement sa propre réserve d'expériences antérieures qui ont été intériorisées et stockées en mémoire. L'idée de Schütz montre la possibilité pour l'acteur de réaliser des actions présentes ou à venir en profitant de son expérience passée. La familiarité ou même la similarité avec ce qu'on a fait permet d'orienter nos conduites et projets. Selon Cicurel (2011b, p. 56), la notion de typicalité « permet de comprendre comment l'acteur, en s'appuyant sur un ensemble de catégories, de comportements et de situations rencontrés, construit des schèmes de référence qui lui permettent d'appréhender et d'interpréter le monde social ». Si l'individu opère des typifications qui lui sont propres, Filliettaz (2002, p. 44) mentionne encore le « caractère intersubjectif des préexpériences typifiantes », puisque certaines expériences reposent sur une activité sociale et elles sont ainsi partagées entre les individus. Le monde est intersubjectif, selon Schütz (1987, pp. 15-16), « nous y vivons comme hommes parmi d'autres hommes, subissant les mêmes influences et travaillant comme eux, comprenant les autres et étant compris d'eux ».

En plus des comportements typifiés, Filliettaz attire l'attention sur la remise en cause de cette logique de typification dans certains travaux de recherche qui soulignent l'importance de « l'accommodation aux circonstances locales » (Filliettaz, 2006, p. 78). Au lieu de suivre strictement un plan programmé en fonction de son expérience déjà acquise, l'acteur est également capable de trouver une

alternative et d'agir selon les situations qui changent. L'action est ainsi traitée sous la dimension émergente. La proposition de l'axe de la typicalité consiste à nous rappeler « le rapport que les réalités praxéologiques entretiennent d'une part avec les situations singulières dans lesquelles elles sont attestées et d'autre part avec les schématisations stabilisées avec lesquelles elles sont en lien » (*ibid.*, p. 76).

Voyons ensuite l'axe de l'agentivité :

-le pôle individuel : l'agir recouvre toujours des intentions, des motifs ou des buts qui poussent les individus « à transformer l'environnement en adoptant des conduites » (*ibid.*, p. 75).

-le pôle collectif : les comportements individuels sont liés avec des groupes sociaux qui « jouent un rôle déterminant dans la manière dont l'agir est organisé et dans la manière dont sont évaluées les conduites des individus » (*ibid.*, p. 76).

Il est évident que la différence entre ces deux pôles réside d'abord dans le nombre d'individus impliqués dans la réalisation des actions. Par ailleurs, le pôle individuel renvoie à une action finalisée que l'acteur essaie d'accomplir de façon autonome. Le pôle collectif met en valeur une situation d'actions plus compliquée où s'imbriquent des relations interpersonnelles. A la suite d'autres modélisations de l'action, Filliettaz (2002, 2006) montre la nécessité de distinguer dans un premier temps les actions effectuées par une seule personne des actions dont l'accomplissement implique plusieurs participants. L'axe de l'agentivité a pour but de mettre en évidence « le rapport que les réalisés praxéologiques entretiennent d'une part avec les individus singuliers qui en assument la responsabilité et les groupes sociaux auxquels ceux-ci appartiennent » (Filliettaz, 2006, p. 76).

Suivant la conception de Livet (1994), le chercheur demande dans un second temps de différencier « les actions à plusieurs » des « actions conjointes » (Filliettaz, 2002, p. 63) même si ces deux types d'actions sont collectifs. Les actions à plusieurs (cas de départs groupés en vacances) n'ont pas pour objectif de construire « un espace intersubjectif d'interaction » (*ibid.*, p. 63), autrement dit, on ne voit pas d'influence réciproque entre les individus. Au contraire, les actions conjointes

(transactions en librairie, consultation chez un médecin, etc.) se passent généralement dans un cadre interactif, elles reposent sur « une reconnaissance mutuelle des participants et sur la mise en commun de leurs ressources individuelles » (*ibid.*, p. 64). Quand il s'agit d'une action collective, on peut penser immédiatement au but commun partagé par les participants. Cependant, Filliettaz fait remarquer que de nombreuses études montrent la présence d'un enjeu commun au lieu de la poursuite d'un même objectif dans les actions collectives. Les buts individuels peuvent être ainsi distincts mais doivent rester indépendants pour assurer le déroulement des actions collectives. Comme le rappelle Bange (1992, pp. 121-122) dans son interprétation sur le processus interactionnel, « il s'agit plutôt d'un accord entre les partenaires sur les buts individuels que chacun poursuit et sur le degré de compatibilité entre ces buts. Il n'y a aucune raison de considérer l'interaction comme une harmonie préétablie, c'est plutôt un compromis [...] Chacun a son but ; mais chacun ne peut atteindre son but que si l'autre atteint le sien [...] ». La réalisation des actions conjointes nécessite donc la coopération entre les partenaires et une attention particulière sur l'interdépendance entre les buts individuels.

En somme, le modèle sous la forme de deux lignes de tension propose non seulement les quatre éléments nécessaires pour aborder l'action humaine, mais également il a l'avantage d'éviter d'interpréter l'action d'un point de vue simplificateur et dichotomique. Il convient de constater que l'agir humain est tiraillé d'un côté entre typicalité et émergence et de l'autre entre individualité et collectivité.

L'ensemble des théories de l'action que nous avons présentées ci-dessus permet de connaître les multiples facettes de l'agir humain. Il est à la fois intentionnel, mystérieux et accompagné de risques. En effet, malgré les intentions et les typifications qui aident à orienter les comportements à adopter, il existe toujours une part de risque et d'imprévu. C'est la raison pour laquelle l'homme pourrait éprouver des difficultés dans ses actions à effectuer, notamment quand il s'agit des

actions conjointes qui présupposent un espace d'interaction. C'est ce que montre les travaux de recherche menés au sein de la classe de langue.

4.2 L'agir professoral

Dans le monde francophone, nous pouvons distinguer trois approches différentes pour aborder les études en classe de langue (Bigot & Cadet, 2011 ; Cadet & Cicurel, 2017 ; Cicurel, 2005a ; Cicurel, 2007b). La priorité est d'abord mise sur l'analyse du discours à partir de la transcription des données naturelles obtenues par les enregistrements de classe. Les chercheurs s'intéressent notamment aux manifestations discursives et s'attachent à mettre au jour les traits spécifiques des discours d'enseignement. Cette approche discursive est ensuite renouvelée par une approche interactionnelle issue de courants sociologiques américains. En effet, sous l'influence de l'interactionnisme social qui accorde de l'importance aux manières d'interagir entre les gens, de nouvelles entrées sont proposées pour interpréter les échanges en classe. Sous cette perspective interactionnelle, l'accent est mis sur la compréhension des faits d'interaction et sur la relation entre les sujets agissants. Cicurel (2007b, p. 18) constate que les études portent davantage « sur la dimension de l'échange entre les participants, sur les modes de co-construction de la parole, sur le co-pilotage du discours ». A partir du milieu des années 2000, une nouvelle orientation actionnelle vient compléter l'approche interactionnelle afin de mieux appréhender les pratiques d'enseignement en classe de langue. Sous l'impact des théories de l'action, l'agir enseignant fait l'objet d'investigations afin d'en découvrir la rationalité. Comme toute action humaine, si l'action enseignante est partiellement interprétable par le biais de l'observation des interactions didactiques, on essaie d'avoir accès à la pensée enseignante, c'est-à-dire à la dimension cachée de cette activité professionnelle surtout à travers des données provoquées venant d'entretiens d'autoconfrontation. On s'efforce de saisir les motifs de l'enseignant, ses intentions, ses principes, ses convictions méthodologiques, ses stratégies, etc. La connaissance

de l'agir enseignant est donc enrichie par ses propres commentaires sur les pratiques en classe et cela nous donne également des pistes pour la formation professionnelle des enseignants (Aguilar & Cicurel (dir.), 2014 ; Bigot & Cadet (dir.), 2011 ; Muller & Carlo (dir.), 2015). En bref, la question de la pratique enseignante constitue désormais la première préoccupation des chercheurs s'intéressant à l'agir professoral des enseignants.

4.2.1 Les éléments constitutifs de l'agir enseignant

Que ce soit en sciences de l'éducation ou en sciences du langage, l'agir enseignant fait l'objet de nombreuses recherches s'intéressant au métier d'enseignant et à son développement professionnel. Plusieurs chercheurs s'attachent à rendre compte de cette activité humaine au travers de l'analyse des pratiques en classe.

Par exemple, selon Altet (2002, p. 86), « on peut définir la pratique enseignante comme la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision ». Altet fait remarquer la singularité de l'agir enseignant qui s'inscrit cependant dans une profession. Elle souligne encore les comportements observables et les processus cognitifs dont nous devons tenir compte dans l'interprétation de la pratique enseignante. Bucheton considère que l'agir enseignant renvoie aux « gestes professionnels ajustés » (Bucheton, 2009). Elle définit le geste professionnel comme « l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations²⁷ » en rappelant qu'« un geste est une action de

²⁷ Bucheton formule les cinq préoccupations sur lesquelles se fondent les gestes professionnels : « piloter et organiser l'avancée de la leçon, maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, tisser le sens de ce qui se passe, étayer le travail en cours et cibler un apprentissage » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 32)

communication inscrite dans une culture partagée » et qu' « il prend son sens dans et par le contexte scolaire » (Bucheton & Soulé, 2009, pp. 32-33). L'exploration des gestes professionnels proposés par Bucheton s'effectue à travers l'étude des gestes d'apprentissage des élèves. De plus, la chercheuse inscrit les gestes professionnels dans une culture scolaire.

Dans le domaine de la didactique du français langue étrangère, la notion d'agir professoral proposée par Cicurel constitue aujourd'hui une notion centrale autour de laquelle se rassemblent des recherches foisonnantes réalisées auprès d'enseignants de langue. Dans les travaux de Cicurel, cette notion a été développée à travers plusieurs étapes (Cadet, Leclère & Tellier, 2017). On trouve la définition la plus synthétique dans son ouvrage en 2011. L'agir professoral est défini comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un pouvoir-savoir à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011c, p. 119). On voit que la dimension verbale ainsi que la dimension non verbale sont toutes prises en compte. Cette définition montre également que l'anticipation et l'émergence coexistent dans l'action enseignante. Il s'agit enfin d'une action publique inscrite dans un contexte pour réaliser la transmission des savoirs.

En effet, par le biais de l'étude en classe de langue, Cicurel a déjà résumé en 2007 quatre caractéristiques de l'agir professoral (pp. 21-23) :

- *Une action qui dit de faire.* En classe, la proposition des activités pédagogiques est généralement réalisée par l'enseignant. Le discours en classe se caractérise par l'apparition de toutes sortes de consignes. L'enseignant explique les tâches à accomplir et la manière de les réaliser.

- *Entre action individuelle et action collective.* L'enseignant commence son action individuelle dès la préparation du cours. Et comme responsable de la classe, son action reste singulière par rapport aux celles des apprenants. Cependant, l'action enseignante est aussi une action conjointe qui ne peut se réaliser sans la participation des apprenants. Notamment en classe de langue, le processus d'apprentissage

demande que les partenaires co-produisent un discours dans la langue cible.

- *Un tiraillement entre une action planifiée et une action émergente.*

Généralement, l'enseignant planifie son action avant d'aller en classe, mais la planification peut rencontrer des résistances. Le cours ne se déroule pas toujours comme on a prévu.

- *Une action à risque.* Partant de la conception de Goffman, Cicurel pense que l'action de l'enseignant est dangereuse, surtout pour un enseignant novice qui manque d'expérience. L'action publique de l'enseignant peut rencontrer beaucoup de difficultés, elle risque de lui faire perdre la face et la confiance en soi.

Au fur et à mesure de l'analyse des verbalisations d'enseignants, Cicurel avance les idées sur l'agir professoral et précise dans son ouvrage les éléments constitutifs de cette action (2011c, pp. 130-131) :

- l'action dans la classe est l'actualisation d'un *projet* qui la précède et qui est marquée par la préparation du cours et une forte anticipation de ce qui peut se passer [...].

- l'action d'enseignement est une action *planifiée*, marquée par l'intentionnalité : elle cherche à avoir un effet sur l'assistance [...].

- la mise en place de cette action qui comporte de nombreux buts - savoirs à transmettre, à doser, gestion de l'interaction, gestion du temps, préservation des faces, etc. - rencontre des *obstacles* de plusieurs sortes [...].

- il s'agit d'une action qui comporte une part d'incertitude : l'enseignant, réalisant une action publique, peut-être déstabilisé, surpris [...].

- une part de l'action d'enseignement est un savoir-faire relevant d'une *compétence corporelle* [...].

Dans tous les cas, parmi les éléments importants évoqués par Cicurel, l'apparition des obstacles et des risques dans la pratique enseignante est mise en évidence. Malgré l'anticipation et la planification pour les savoirs à transmettre, la réalisation des activités d'enseignement peut être également liée à la déplanification, à l'incertitude, à l'indétermination et à l'instabilité. Ce sont les aspects « flous » de

l'enseignement évoqués par Tardif & Lessard (1999, p. 31) selon qui enseigner « c'est œuvrer au sein d'un environnement complexe, multivarié, impossible à contrôler entièrement car il s'y produit simultanément plusieurs choses à différents niveaux de réalité [...] ».

4.2.2 L'action enseignante : une action intentionnelle, planifiée et routinisée

Comme ce qui a été montré précédemment, l'idée de Habermas nous permet de constater que toute action humaine peut recouvrir une intention. De même, par sa définition de l'action, Schütz (1998, p. 35) souligne l'importance de l'intention en précisant que l'action renvoie à « la conduite humaine en tant que processus en cours qui est conçu par l'acteur par avance, c'est-à-dire, qui se base sur un projet préconçu ». Ainsi l'action d'enseignement ne fait pas exception. Vinatier & Altet (2008, p. 12) montrent que « la pratique de l'enseignant renvoie à une activité professionnelle située, orientée par des fins [...] ». En général, les prescriptions officielles sont premièrement prises en compte lors de la définition des buts à atteindre. De surcroît, l'enseignant doit faire face aux contraintes institutionnelles. Cependant, dans son travail quotidien, l'enseignant ne fait pas que suivre pas à pas des programmes, voire des manuels, il a sa propre compréhension quant aux buts d'enseignement et crée ses propres gestes professionnels. En bref, la réalisation des actes d'enseignement demande que l'enseignant fixe des objectifs à atteindre avant d'entrer en classe. Qu'ils soient institutionnels ou personnels, ces objectifs servent de références dans la planification du cours et pour sa pratique en classe.

La planification est depuis longtemps l'un des sujets centraux dans les travaux de recherche sur la pensée enseignante. La recherche de Jackson en 1968 commence à proposer de distinguer les phases préactive et postactive de la phase interactive pour l'enseignement. La planification implique non seulement la phase préparatoire avant la leçon, mais elle renvoie aussi à la phase postactive puisque l'enseignant peut modifier la planification de la leçon suivante selon la leçon

précédente. De plus, pendant la phase interactive, l'enseignant peut réaliser des opérations cognitives de planification selon les circonstances en classe (Tochon, 1989 ; Tochon, 1993). Suivant cette même ligne de recherche, beaucoup d'études montrent que la planification constitue une des préoccupations les plus importantes dans le travail enseignant. Généralement, l'enseignant consacre une portion de son temps pour planifier ce qui va être fait et applique en quelque sorte ce qui est préparé. On voit même l'existence de plusieurs types ou de niveaux de planification enseignante²⁸.

Mais pourquoi les enseignants préfèrent-ils planifier leurs cours ? La note de synthèse de Wanlin (2009) montre que les raisons sont multiples et la planification présente plusieurs avantages. Si les enseignants procèdent souvent à la planification sous l'exigence de l'institution dans laquelle ils exercent, ils se préoccupent eux-mêmes d'organiser l'enseignement et de réaliser le management temporel. La planification constitue un moyen dont l'enseignant profite pour simplifier ses actes d'enseignement, augmenter son efficacité en un temps limité et atteindre enfin ses objectifs d'enseignement (Clark & Yinger, 1979 ; Tochon, 1993). Le processus d'anticipation permet à l'enseignant de baser partiellement ses comportements sur un plan préétabli. Notamment pour les novices, les opérations de planification aident à réduire leur sentiment d'incertitude. Cependant, toute action d'enseignement ne peut être planifiée, l'enseignant est amené à revoir ses plans et à les adapter à son public en fonction des réalités en classe.

Il faut savoir que la planification enseignante est toujours liée aux routines. Les routines sont considérées par Yinger (1979) comme des procédures établies qui ont pour fonction principale de contrôler et de coordonner des séquences comportementales spécifiques en classe. L'importance de routines est mise en

²⁸ D'après les recherches de Clark & Yinger (1979), des enseignants chevronnés sont capables de mobiliser jusqu'à huit genres de planification pendant une année scolaire. La planification est d'une part liée à la temporalité (planification journalière, hebdomadaire, périodique, annuelle, à long terme et à court terme), d'autre part elle est relative à des unités d'enseignement, par exemple, la planification pour une leçon ou pour un chapitre. Les différents types de planification peuvent s'imbriquer les uns dans les autres (Tochon, 1993 ; Wanlin, 2009).

évidence puisque la planification se caractérise par une prise de décision sur la sélection, l'organisation et la sériation de routines (Tochon, 1993 ; Wanlin, 2009). Yinger (1979, p. 165) distingue enfin quatre types de routines : les routines d'activité, les routines d'enseignement, les routines de gestion et les routines d'exécution des plans²⁹. Selon Yinger (1979) et Wanlin (2009), la mise en place des routines permet d'abord de simplifier le processus d'anticipation et de planification. En effet, les routines peuvent diminuer l'investissement mental de l'enseignant. Par exemple, l'enseignant pourrait prendre moins de décisions grâce aux routines. En même temps, les routines servent à réguler les activités d'enseignement et à gérer les situations d'interaction complexes. En outre, les routines garantissent la stabilité des activités et augmentent la prévisibilité de l'action enseignante. Comme le soulignent Tardif & Lessard (1999, p. 400), les routines aident à « structurer les actes dans une façon d'agir stable, uniforme, répétitive. Elles permettent donc à l'enseignant de ramener la diversité des situations à des canevas réguliers d'action [...] ». En somme, l'existence de routines rend l'enseignement plus efficace et moins complexe.

Certes, le recours à la planification et la mise en œuvre de routines permettent à l'enseignant de se sentir moins angoissé face à son travail avec les apprenants. Pourtant, l'enseignement est un travail composite. Le travail de l'enseignant ne se limite pas à la réalisation de son intention ni à la préparation du cours. Les cours ne se déroulent pas toujours selon ce qu'on a prévu. Cette action intentionnelle, planifiée et routinisée est souvent accompagnée de moments difficiles.

²⁹ Les routines d'activité ont pour fonction de contrôler et de coordonner les caractéristiques spécifiques à une activité. Les routines d'enseignement renvoient aux méthodes et aux procédures mises en place par l'enseignant pour effectuer ses actes d'enseignement. Les routines de gestion sont utilisées dans le cadre de l'organisation de la classe. Par exemple, elles servent à mettre en relation les différentes activités et à gérer les comportements des individus. Les routines d'exécution des plans se basent sur l'expérience de planification. Elles ont pour but d'organiser et de contrôler la planification (Wanlin, 2009 ; Yinger, 1979).

4.2.3 L'action enseignante en cours

L'analyse de la pratique enseignante montre que le responsable de la classe n'a pas toujours le vent en poupe dans les interactions didactiques avec ses apprenants. Dans les travaux menés autour de la pratique d'enseignement, l'apparition fréquente de quelques notions nous montre les difficultés éprouvées par l'enseignant dans son travail quotidien, par exemple, les dilemmes, les risques, les obstacles.

4.2.3.1 Les dilemmes

Dans les recherches portant sur l'analyse des dilemmes dans l'enseignement, deux orientations peuvent être identifiées (Ria, Saury, Sève & Durand, 2001). L'une met l'accent sur la dimension sociale des dilemmes et s'attache à analyser quelques facteurs sociaux contradictoires qui pourraient provoquer des dilemmes, tels que les attentes des élèves et des parents d'élèves, les programmes politiques, etc. L'autre s'organise autour de situations problématiques et contradictoires vécues par l'enseignant dans son travail quotidien pour montrer la complexité de l'enseignement en classe. Ainsi dans sa pratique quotidienne, un des défis que l'enseignant doit relever réside dans la prise de décisions devant des dilemmes (Perrenoud, 1996).

Si l'enseignant effectue généralement une gestion simultanée de divers éléments en classe, il est indéniable que sa pratique d'enseignement est accompagnée de moments d'ambiguïté où le responsable de la classe doit faire des choix. Les dilemmes sont aujourd'hui analysés dans des travaux s'intéressant à la pensée enseignante. Par exemple, les dilemmes sont définis par Wanlin (2010) comme :

« des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques et dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition [...]. Il s'agit d'espaces décisionnels ambigus émergeant dans la pensée des enseignants et qui sont souvent associés avec certaines insatisfactions liées aux conséquences d'un choix passé ou à venir. Les dilemmes forcent les enseignants à prendre, parfois dans l'urgence, des décisions basées sur des valeurs, croyances et pratiques opposées. [...]. Les dilemmes sont donc, en quelque sorte, des nœuds décisionnels lors desquels les enseignants tentent de trouver, pour ainsi dire, le meilleur compromis entre plusieurs solutions d'intervention alors qu'aucune de celles-ci n'est vraiment parfaite » (p. 1)

Le dilemme renvoie à un état d'esprit qui émerge au moment où certains éléments sont mis en tension à cause de leur incompatibilité. Il s'agit en effet d'une situation délicate au sein de laquelle deux orientations de l'action s'opposent et s'ouvrent devant l'enseignant. Selon la définition ci-dessus, il n'existe pas de solution satisfaisante pour résoudre un dilemme, tout au plus, l'enseignant s'efforce de trouver la meilleure solution parmi plusieurs possibilités. Généralement, l'enseignant est amené à prendre une décision plutôt urgente, puisque celui-ci dispose d'un temps limité pour réaliser sa pratique en classe. Cette réaction rapide est considérée comme une qualité importante pour le métier d'enseignant. Selon Perrenoud (1996, p. 169), un enseignant compétent est capable de « réagir adéquatement dans le laps de temps que lui laissent les circonstances de l'action ».

En passant en revue les études consacrées à la pensée interactive des enseignants, Wanlin & Crahay (2012) dégagent trois dilemmes principaux que les enseignants rencontrent dans leur gestion de la classe.

- **Le dilemme du pilotage managérial.** Le premier dilemme met en tension l'avancement dans l'enseignement et la participation maximale des élèves. L'objectif majeur en classe est de garantir l'apprentissage à travers la réalisation des activités d'enseignement. Même si la participation et la collaboration de certains élèves suffisent pour faire avancer la classe (Jackson, 1968, cité par Wanlin, 2010), l'enseignant a pour souci de réaliser autant que possible la participation collective

de tous ses élèves. Il est donc tiraillé entre l'objectif d'enseignement et l'obtention de la participation la plus nombreuse.

- **Le dilemme du pilotage curriculaire.** Ce dilemme pousse l'enseignant à trouver l'équilibre entre le respect du programme prescrit et le rythme de progression des élèves dans la maîtrise des connaissances. D'une part, l'enseignant doit respecter les prescriptions officielles. Il a des manuels scolaires à suivre et des objectifs d'enseignement à atteindre. D'autre part, l'enseignant tient compte de la maîtrise effective des contenus par les élèves après l'enseignement.

- **Le dilemme du pilotage de cadence.** Le dernier dilemme confronte l'enseignant à la question de la gestion de l'hétérogénéité des performances des élèves. Lors du choix des activités proposées, l'enseignant est amené à prendre la décision : suivre le rythme de progression des forts ou des faibles.

Bien que les recherches mentionnées ci-dessus s'inscrivent dans d'autres domaines, elles nous donnent quand même des indices pour réfléchir sur les éventuels dilemmes dans le travail des enseignants de langue. Nous pourrions aussi nous interroger sur la particularité des dilemmes rencontrés en classe de langue par rapport à d'autres disciplines. Dans le domaine de l'agir professoral, les discours produits par les enseignants pendant les entretiens d'autoconfrontation nous permettent de découvrir leurs dilemmes dans leurs pratiques d'enseignement. Par exemple, les travaux de Cicurel (2011a, 2013b, 2016) montrent que les enseignants de langue sont souvent confrontés à des situations contradictoires. En classe de langue, si la prise de parole constitue un moyen efficace pour pratiquer la langue cible, l'enseignant peut se soucier de la répartition de la parole entre les apprenants bavards et les autres. De plus, l'enseignant veut que les apprenants échangent des informations et communiquent selon leur rythme, mais en même temps l'enseignant souligne l'importance de la progression et des objectifs à atteindre. Comme le rappelle Altet (2002, p. 91), l'action enseignante se caractérise « par l'incertitude et se déroule dans un système de contrainte et de choix, dans un jeu de tensions, qui met en œuvre des aspects contradictoires, paradoxaux, des dilemmes à gérer ». Nous

pouvons voir que les dilemmes constituent ainsi une source non négligeable qui augmente le risque du travail enseignant.

4.2.3.2 Une action à haut risque

Comme nous l'avons déjà montré précédemment, Cicurel (2007b, 2011c) considère l'action d'enseignement comme une action risquée en empruntant la conception de Goffman dans l'interprétation de l'action humaine. Si le sociologue américain met au centre la notion de fatalité et envisage toujours l'existence de l'action à travers la présence de risques, Cicurel s'attache à montrer dans quelle condition de travail difficile l'enseignant effectue ses activités d'enseignement qui sont de nature publique. Les discours produits par l'enseignant donnent parfois lieu à « des jugements négatifs », à « la désignation de difficultés, de manquements » et à « l'interprétation des échecs » (Cicurel, 2011c, p. 141). Poussé par la volonté de transmettre des savoirs, l'enseignant éprouve des difficultés dans la mise en pratique de ce qui a été conçu pour sa classe. D'après Cicurel (*ibid.*, p. 142), « le caractère de lutte, le sentiment permanent de l'obstacle à franchir est inhérent au métier d'enseignant ».

Dans son travail sur les discours scénarisés, Muller (2011) met en évidence la présence du risque potentiel dans l'agir enseignant. Les verbalisations de l'enseignant révèlent des moments difficiles pendant le cours. Par exemple, l'enseignant se rend compte d'une tension qui existe entre la planification et la déplanification provenant des apprenants. Il doit choisir de revenir à sa planification ou d'accepter l'initiative de ses élèves. Par ailleurs, l'enseignant se soucie toujours de gérer la prise de parole des apprenants. Comment faire participer tout le monde tout en respectant chaque membre reste un problème majeur à résoudre. Enfin, l'enseignant pense à développer l'autonomie des apprenants qui sont jugés trop dépendants dans leur apprentissage. Malgré ces difficultés exprimées, l'auteure constate chez l'enseignant la mise en place des stratégies pour maintenir sa planification et trouver l'équilibre entre le groupe et l'individu. L'enseignant sait

également avoir recours à la « flexibilité communicative » (Cicurel, 2005b) pour s'adapter à son public.

Toujours suivant l'idée de Cicurel, dans leur article intitulé « La perception du risque dans l'action d'enseignement des langues », Muller & Laurens (2017) cherchent à approfondir les connaissances sur les risques présents dans la pratique enseignante. Les entretiens d'autoconfrontation sont menés auprès de deux enseignantes, l'une chevronnée et l'autre novice. Dans le cadre d'une analyse comparative, les chercheuses essaient de comprendre si la perception du risque est différente dans les discours d'une enseignante plus expérimentée et dans ceux d'une enseignante débutante. De surcroît, on veut prendre en considération le poids des expériences et des routines quand l'enseignant fait face à une situation difficile.

Muller & Laurens (2017, p. 261) repèrent enfin quatre principales sources de risques perçus par les deux enseignantes dans leurs auto-commentaires :

- **La gestion du temps.** L'enseignant court le risque de consacrer trop temps à certaines activités didactiques et de ne pas avoir assez de temps pour réaliser toute sa planification. En milieu institutionnel, l'organisation du travail enseignant est généralement programmée et une contrainte temporelle est imposée. Autrement dit, l'enseignant dispose d'un temps limité pour atteindre son but d'enseignement. Il est obligé de faire des choix, de prendre des décisions, de mettre en avant certaines activités permettant la progression des apprenants, etc. Cette contrainte est inhérente à l'action enseignante, pourtant, elle est parfois source de risques.

- **La progression des apprenants.** Le deuxième risque est celui de ne pas pouvoir garantir la progression des apprenants dans l'apprentissage de la langue cible. Il ne faut pas oublier que l'enseignant et les apprenants sont liés par un contrat didactique. L'objectif majeur de l'enseignement est de transmettre des savoirs aux apprenants et d'enrichir leurs connaissances. C'est le « désir didactique » dont parle Cicurel (2011c, p. 176). L'enseignant se préoccupe toujours de faire avancer ses élèves.

- Les pratiques interactionnelles. Le troisième risque concerne d'abord la répartition de la parole dans un groupe. L'enseignant risque de provoquer une inégalité entre les apprenants. Tardif & Lessard (1999, p. 316) considèrent cette situation comme « une conséquence permanente et inévitable d'un travail qui s'adresse à des collectifs mais qui doit, pour être efficace, toucher aussi les individus et tenir compte de leurs différences pour les faire progresser ». De plus, le risque réside dans la négociation des relations interpersonnelles. Même si la place haute de l'enseignant est facilement identifiable en classe de langue, on constate que l'enseignant risque de perdre sa place autoritaire quand il n'est pas assez compétent pour répondre aux questions d'autres domaines.

- Les savoir-faire méthodologiques pour l'enseignement. Le dernier risque réside dans la pertinence des méthodologies mises en œuvre pour favoriser l'apprentissage de la langue. Il est tout à fait possible que les activités proposées par l'enseignant n'arrivent pas à favoriser la compréhension des apprenants en langue étrangère ni à les aider à développer leur autonomie dans la découverte du fonctionnement de la langue.

Les chercheuses (2017, pp. 282-283) constatent enfin « des préoccupations communes » chez les deux enseignantes enquêtées, c'est-à-dire que certaines inquiétudes ne disparaissent pas avec l'expérience, par exemple, la peur de perdre trop de temps pour une activité, celle de ne pas pouvoir assurer la progression des apprenants ou de ne pas pouvoir équilibrer la répartition de la parole. Mais « des divergences » sont également mises en lumière. Face aux risques, l'enseignante chevronnée a plus de confiance dans ses pratiques, elle sait faire appel à ses routines intérieurisées qui lui permettent de garder le sang-froid et de choisir des méthodologies appropriées. Au contraire, l'enseignante novice a peu de confiance et a tendance à mettre en doute ses pratiques. Elle ne se sent pas compétente vis-à-vis des savoirs sur la langue et l'insécurité méthodologique est également évidente. A travers cette étude, on voit bien l'importance des expériences d'enseignement et des

routines dans la gestion des situations didactiques accompagnées de risques potentiels.

4.2.3.3 La rencontre des obstacles

Comme ce qui a été explicité dans la partie précédente, l'apprentissage en classe est toujours accompagné de difficultés et demande des efforts. Si l'action d'enseignement vise à favoriser l'apprentissage et à enrichir les connaissances des apprenants, cette action rencontre inévitablement des obstacles et les entraves en classe sont liées à l'objet d'enseignement (cf. chapitre II, § 2.4.2). Quand il s'agit d'une situation où l'enseignant essaie d'aider les apprenants à se familiariser petit à petit avec une autre langue que leur langue maternelle, il est nécessaire de réfléchir aux obstacles dans l'enseignement d'une langue. Si la question de l'obstacle a été traitée dans un premier temps en didactique des sciences, elle intéresse aujourd'hui de plus en plus les chercheurs en didactique des langues.

A travers une enquête menée auprès de professeurs de français s'inscrivant en Master 2 Recherche à l'Université Paris III, Cicurel (2011c) établit quelques paramètres dans l'identification des obstacles en classe de langue (pp. 177-178) :

- les obstacles liés à la langue. Ce type d'obstacles est propre à la classe de langue. Il faut que l'enseignant simplifie la langue pour faciliter l'apprentissage et aide les apprenants à s'adapter à la langue cible et à se faire comprendre.

- les obstacles liés à l'action d'enseignement qui est une action publique. L'enseignant effectue sa pratique d'enseignement devant un groupe d'apprenants. Il s'efforce de susciter l'attention de ce public, de gérer l'interaction et d'équilibrer la répartition de la parole qui est tellement importante surtout dans une classe de langue.

- les obstacles dans la prise de décisions pendant l'interaction didactique : l'enseignant est amené à prendre une série de décisions et à faire des choix au cours de l'interaction didactique.

- les obstacles dans l'établissement de la relation éducative : l'enseignant veille à sa relation didactique et interpersonnelle avec les apprenants.

- les obstacles dans la posture adoptée par l'enseignant : l'enseignant doit choisir de se montrer compréhensif ou autoritaire, sévère ou généreux, etc.

- les obstacles matériels et techniques : la défaillance du système informatique, le manque de photocopies, etc.

La notion d'obstacle apparaît aussi au cœur de l'ouvrage coordonné par Balslev, Bulea-Bronckart, Laurens & Nicolas (à paraître)³⁰. Fruit de trois colloques, cet ouvrage rassemble les travaux de quatre équipes et laboratoires de recherche suisses et français. S'appuyant principalement sur l'observation des séquences de classe et sur les verbalisations enseignantes, les chercheurs se servent de différents outils méthodologiques pour aborder la question des obstacles. Les contributions visent d'une part à définir et à conceptualiser la notion d'obstacle dans le contexte de l'enseignement des langues, elles invitent d'autre part à identifier les obstacles qui se présentent et à analyser leur rôle dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants.

Notre étude s'inscrit dans l'orientation de recherche adoptée dans cet ouvrage en s'intéressant aux obstacles des enseignants extra-nationaux de FLE qui exercent en contexte universitaire chinois. C'est à travers la mise en regard des interactions didactiques et des discours d'enseignants sur leurs pratiques d'enseignement que nous essayons de repérer et de catégoriser les obstacles qui apparaissent en contexte d'interaction exolingue. Nous nous efforçons de montrer comment les enseignants interprètent les obstacles rencontrés et comment ils les affrontent, les contournent et les surmontent. L'analyse des obstacles et de leurs traitements permet d'appréhender l'agir enseignant et le développement possible des pratiques professionnelles, et enfin de mieux réfléchir sur la formation des enseignants de FLE qui exercent leur métier en Chine.

³⁰ Comme cet ouvrage n'est pas encore sorti, nous n'avons pas pu consulter ses articles. Nous avons pu avoir accès à l'introduction de l'ouvrage avec l'aide de Véronique Laurens que nous remercions sincèrement ici.

Synthèse du chapitre IV

Aujourd'hui, en didactique des langues, les études consacrées à l'agir enseignant se réfèrent souvent aux théories de l'action pour mieux interpréter les pratiques d'enseignement en classe. Au lieu de se contenter de mettre en évidence des faits d'interaction, les chercheurs se tournent vers une approche actionnelle pour révéler ce qui se cache derrière cette activité professionnelle. Nous avons débuté ce chapitre par quelques éléments clés des théories de l'action. Par exemple, l'intentionnalité est toujours considérée comme un enjeu pour appréhender l'action humaine. La notion de fatalité proposée par Goffman (1974) amène à réfléchir sur la présence des risques dans l'action. Par ailleurs, nous avons constaté que l'agir humain est tiraillé d'une part entre typicalité et émergence et d'autre part entre individualité et collectivité.

Dans la deuxième grande partie, les travaux dans les sciences de l'éducation et les sciences du langage que nous avons mobilisés nous ont d'abord permis de saisir les éléments constitutifs de l'agir enseignant. En reprenant l'intentionnalité de l'action humaine, nous avons essayé de montrer que l'agir enseignant se caractérise par l'établissement des objectifs pédagogiques à atteindre. En plus, les pratiques enseignantes commencent généralement par la planification préalable des cours à travers laquelle on constate les intentions et les routines de l'enseignant. Malgré une phase préparatoire, celui-ci rencontre inévitablement des situations difficiles dans la co-construction des relations didactiques avec ses élèves. Après les dilemmes et les risques qui se présentent dans le travail de l'enseignant, les chercheurs en didactique des langues commencent à investiguer le rôle des obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants de langue. S'inscrivant également dans cette tendance de recherche, notre travail consiste à analyser les obstacles des enseignants extra-nationaux de FLE qui travaillent en contexte universitaire chinois et à montrer comment ils réagissent face aux obstacles.

Partie III

Cadre méthodologique

Chapitre V Présentation du terrain et choix méthodologiques

Dans une étude ethnographique, la question du terrain de recherche est incontournable. Blanchet (2011, p. 18) définit le terrain comme « un espace temporel, social et situationnel » et attire l’attention sur le fait que « le terrain n’est pas un objet dissocié du chercheur », mais « un *réseau d’interactions humaines et sociales*, fréquenté et transformé par le chercheur, qui en fait partie de façon récursive [...] ». Dans le cadre de notre étude, quand nous choisissons notre lieu de travail pour mener une recherche auprès de quelques-uns de nos connaissances, nous partons effectivement du lien déjà établi avec le terrain et essayons de construire une relation plus favorable à la recherche. Au fur et à mesure de notre présence fréquente et récursive autour des sujets enquêtés, notre travail consiste d’une part à obtenir des données, mais il s’agit également de profiter de ce qui est observé et dit pour produire de nouvelles questions. Nous désirons enfin susciter des réflexions chez les personnes enquêtées et apporter des transformations sur le terrain.

Certes, c'est sur le terrain que le chercheur tente de mettre en place plusieurs méthodes afin de collecter les données nécessaires pour la recherche. Cependant, le travail du chercheur ne se limite pas à la collecte de données. Il doit savoir gérer et traiter de façon adéquate l'ensemble de données abondantes et variées pour constituer le corpus dont il a besoin. Par ailleurs, il importe que le chercheur se propose des pistes d'analyse pour parvenir aux résultats.

Nous présenterons dans ces pages d'abord le terrain de notre recherche, en particulier le contexte institutionnel et les individus qui ont été observés et interviewés. Il s'agira ensuite de décrire les choix méthodologiques de cette étude. Nous présenterons non seulement les outils de recueil de données retenus et les modalités de recherche, mais également les contraintes et les difficultés que nous avons rencontrées. Nous montrerons également la construction du corpus pour

l'étude et aborderons le traitement des données recueillies. La dernière partie de ce chapitre consistera à faire connaître le modèle théorique dont on se sert dans ce travail comme outil d'analyse du corpus.

5.1 La présentation du terrain de recherche

5.1.1 Le contexte institutionnel et la familiarité avec le terrain

L'étude s'est déroulée dans une faculté appartenant à l'Université de Commerce et d'Industrie de Chongqing en Chine. Chongqing, la ville de montagnes, se trouve au sud-ouest de la Chine. Comme Pékin, Shanghai et Tianjin, Chongqing est désigné par l'autorité centrale comme municipalité spéciale depuis 1997. Considérée comme l'une des plus grandes agglomérations du monde, la municipalité de Chongqing s'étend sur un territoire de 82 000 kilomètres carrés et accueille près de 34 millions d'habitants dont plus de 8 millions intra-muros. Dans cette mégapole, on compte actuellement 26 universités importantes parmi lesquelles figure l'université où nous avons mené notre recherche. Composée d'une vingtaine de facultés, l'Université de Commerce et d'Industrie de Chongqing est non seulement une université pluridisciplinaire, mais elle est surtout connue pour sa formation en sciences économiques et gestion. C'est au sein de l'IBS que nous avons commencé notre terrain de recherche (cf. chapitre I, § 1.3.3).

Nous pouvons constater actuellement deux grands formats d'études à l'IBS, l'un propose une formation de licence de quatre ans dans des domaines variés, tels que la gestion, l'économie, la finance, les ressources humaines, la langue française, etc., l'autre consiste à former des étudiants dans le cadre des programmes sino-étrangers. En plus des relations partenariales avec quelques universités américaines et anglaises, l'IBS collabore avec trois universités françaises pour ses programmes

2+2 sino-français³¹. La coopération avec HEC Montréal a donné naissance à un autre programme 2+2 d’élite français-anglais.

La langue française occupe une place non négligeable dans toutes les formations dispensées par l’IBS et il y a au total 15 enseignants nationaux et 4 enseignants extra-nationaux au sein de la faculté. L’enseignement du français se présente en premier lieu dans les six groupes sino-français et dans les deux groupes franco-anglais qui rassemblent des apprenants de première année et de deuxième année. Dans le cadre des programmes sino-étrangers, les cours de français sont dispensés de manière intensive. Par ailleurs, une soixantaine d’étudiants apprennent la langue française comme spécialité à l’université dans les quatre classes francophones qui vont de la première année jusqu’à la quatrième année. Comme tous les étudiants de langue, les élèves formés au sein des classes francophones suivent des cours de français mais à un rythme plus lent.

Pour notre étude, le choix du terrain ne s’est pas fait par hasard. C’est la faculté que nous fréquentons depuis plus de dix ans en tant qu’enseignante de français. Contrairement à certaines recherches qui fixent leurs terrains sur la base de la problématique à traiter, la présente étude se caractérise par notre familiarité avec le terrain de recherche dont s’inspire la problématique. Quand on veut entreprendre une recherche auprès de sujets qu’on connaît, l’avantage d’une telle situation réside d’abord dans la facilité d’accès au terrain. La proximité relationnelle avec les personnes enquêtées permet également au chercheur de mener une étude en profondeur (Nicolas, 2014). Il faut savoir que la familiarité avec le terrain évite certains inconvénients qui pourraient surgir pendant la recherche. Guigue (2005, p. 99) constate que « l’absence de familiarité crée des incompréhensions et des erreurs qui se manifestent dans des manières de dire ou de faire décalées, inappropriées, qui expriment immédiatement l’altérité. En ce qui concerne spécifiquement le travail de terrain, elle est à l’origine de complications et de malentendus, plus ou moins

³¹ Les informations précises sur les programmes 2+2 se trouvent dans le chapitre I.

persistants ». De même, Blanchet (2011) souligne l’importance de l’implication préalable du chercheur en précisant que « c’est le cas le plus favorable à l’observation participante et à toute recherche ethnographie » (p. 73), puisque le chercheur peut mener une recherche dans un univers familier.

5.1.2 Les enseignants observés

Notre recherche consiste à identifier et à catégoriser les obstacles rencontrés par les enseignants extra-nationaux de français face aux étudiants chinois. Nous avons pris contact avec les quatre enseignants extra-nationaux qui travaillent à l’IBS et leur avons présenté notre projet de recherche. Pour obtenir leur accord dans un premier temps et assurer leur collaboration dans un second, une explication précise sur les motivations et les buts de la recherche ainsi que les démarches d’investigation a été faite. Les quatre enseignants ont donné une réponse favorable, malgré les inquiétudes d’un enseignant. Comme le rappellent Arborio & Fournier (2015, p. 36), « si précise que soit cette présentation formelle de l’investigation, elle ne suffit pas toujours à régler définitivement toute interrogation dans l’esprit des enquêtés sur la présence de l’observateur ». On peut s’attendre à ce que la compréhension que les enseignants observés ont de l’enquête se précise au fur et à mesure de son déroulement. Mais de toute évidence, l’accès aux classes observées a été facilité par les bonnes relations entre les enseignants étrangers et la chercheuse qui travaillent tous ensemble à l’IBS.

Avant de commencer l’observation, nous avons organisé avec chaque enseignant un entretien semi-directif³² afin de recueillir des éléments de biographie professionnelle nécessaires pour la recherche.

L’entretien se compose de trois parties :

La première partie nous informe sur la formation et l’expérience d’enseignement de la langue française de l’enseignant : le lieu où il a fait ses études

³² L’ensemble des questions conçues pour l’entretien semi-directif se trouve en Annexe 1.

supérieures, le niveau d'étude et la discipline suivie, le lieu où il a travaillé comme enseignant de français et le nombre d'années d'expérience, etc.

La deuxième partie concerne les pratiques en classe de l'enseignant : les objectifs fixés du cours, les supports d'enseignement utilisés, les approches méthodologiques mises en pratique, les grandes étapes du cours, les activités pédagogiques organisées, les obstacles qu'il rencontre et les stratégies d'enseignement qu'il met en place, etc.

La troisième partie est consacrée au jugement que l'enseignant porte sur ses élèves : ses relations avec les apprenants chinois, les points forts et faibles des apprenants, les critères d'évaluation, etc.

Nous voudrions préciser dans la partie suivante les informations personnelles recueillies auprès de chaque enseignant observé pour mieux les connaître³³ :

- Jonathan

Jonathan, de nationalité française, a fait ses études de Master 1 et 2 en Français Langue Etrangère de 2013 à 2015 à l'Université Jean Monnet à Saint-Etienne. Avant de venir travailler en Chine, il a enseigné un an de français au Cambodge en tant que stagiaire. Travaillant à l'IBS depuis avril 2016, il enseigne le français depuis deux dans la faculté lors de l'enquête. Jonathan donne généralement des cours d'expression écrite et d'expression orale, il aime profiter de ses propres ressources pédagogiques en classe, telles que des vidéos, des chansons, des textes, des photos, etc. Les cours de Jonathan suivis dans le cadre de cette recherche sont destinés aux trois groupes 2+2 sino-français de première année pour améliorer l'oral des étudiants chinois. L'enseignant exprime à plusieurs reprises son désir d'établir des liens d'amitié avec ses élèves chinois pour réaliser des échanges plus profonds. Il faut savoir que l'enseignant est autodidacte de la langue chinoise depuis son arrivée en Chine en 2016. Il n'a pas passé le HSK (Hanyu Shuiping Kaoshi) qui est

³³ Nous nous appuyons ici sur des extraits des entretiens semi-directifs réalisés avec les quatre enseignants observés. L'intégralité des entretiens se trouve en Annexe 3, 4, 5 et 6.

le seul test officiel d'évaluation de chinois et qui propose une évaluation de six niveaux à l'écrit et trois niveaux à l'oral, mais il se débrouille bien en chinois dans la vie quotidienne.

- Pierre

Pierre, de nationalité française, a suivi sa formation de Maîtrise en Français Langue Etrangère au cours de l'année 2005-2006 à l'Université de Lille 3. Lors de sa participation à la recherche, il est inscrit en Master 2 FLE à distance à l'Université d'Artois à Arras. C'est à l'Alliance française de Dacca au Bangladesh que Pierre a commencé son premier travail comme enseignant de français. Après ses six mois de séjour à Dacca, il est venu en Chine pour enseigner le français à l'IBS. Il travaille depuis déjà neuf ans dans notre faculté lors de l'enquête. Ayant assuré des cours destinés aux groupes 2+2 sino-français, l'enseignant intervient actuellement dans les cours d'expression orale et écrite proposés aux quatre classes francophones. Les cours que nous observons pour cette recherche consistent à améliorer l'oral des étudiants de deuxième année. En classe, l'enseignant se sert de temps en temps des leçons tirées de certaines méthodes de français, mais il préfère s'appuyer sur des journaux, des publicités, des images ou des courts métrages téléchargés sur Internet.

- Nabil

Nabil, de nationalité algérienne, a fait quatre ans d'études de licence en traduction français-anglais-arabe en Algérie. Il a continué ses études de Master 1 et Master 2 en Français Langue Etrangère en France de 2010 à 2012 à l'Université d'Artois à Arras. Nabil a fait son premier stage de M1 comme enseignant de français pendant sept mois à l'Alliance française à Lucenec en Slovaquie. Outre son poste à l'Alliance française, il a été assistant dans un lycée de langues étrangères. Après ses études de M2, il a passé sept mois à l'Université de Thessalie en Grèce pour enseigner le français sur objectif universitaire. Après son arrivée à Chongqing en Chine en 2013, il a d'abord travaillé pendant trois ans dans un grand centre de

formation de langues. En parallèle de son emploi au centre de formation, il a enseigné un an de français dans un lycée public de langues étrangères où certains lycéens choisissent la langue française comme LV2. L'enseignant travaille à l'IBS depuis 2016 et s'occupe généralement des cours d'expression orale et écrite pour les groupes 2+2 sino-français et parfois pour les classes francophones. Dans les cours qu'il dispense, Nabil utilise d'une part des méthodes de français et des ouvrages pédagogiques, par exemple, *Alter Ego*, *Vocabulaire progressif du français*, *Expression orale* et *Expression écrite*³⁴ ; il profite d'autre part des fiches pédagogiques téléchargées sur quelques sites de FLE. L'activité d'enseignement de Nabil que nous observons s'inscrit dans le cadre des cours d'expression orale proposés aux trois groupes 2+2 sino-français de deuxième année. Il faut souligner que l'enseignant reprend en effet les trois groupes de Jonathan qui a quitté la faculté en juillet 2018. Nabil est aussi autodidacte de la langue chinoise comme Jonathan et il n'a pas non plus passé le HSK. Mais il est capable de réaliser des communications très simples en chinois.

- Emmanuel

Emmanuel, de nationalité française, a eu un parcours d'études qu'il qualifie lui-même d'étrange. Il a fait au début une année de mathématiques à l'Université de Reims Champagne-Ardenne et a ensuite fait un DUT Informatique à l'Université de Picardie Jules Verne à Amiens. Après avoir interrompu ses études pendant un certain

³⁴ Annie Berthet, Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian, Béatrice Sampsonis & Monique Waendendries (2006), *Alter Ego 1 et 2* : méthode de français, Hachette FLE.

Catherine Dollez & Sylvie Pons (2007), *Alter Ego 3* : méthode de français, Hachette FLE.

Claire Miquel (2017), *Vocabulaire progressif du français (niveau débutant)* : CLE International.

Claire Miquel & Anne Goliot-Lété (2017), *Vocabulaire progressif du français (niveau intermédiaire)* : CLE International.

Michèle Barféty & Patricia Beaujoin (2004), *Expression orale 1* : méthode de français, CLE International.

Michèle Barféty & Patricia Beaujoin (2005), *Expression orale 2* : méthode de français, CLE International.

Sylvie Poisson-Quinton (2004), *Expression écrite 1* : méthode de français, CLE International.

Sylvie Poisson-Quinton & Reine Mimran (2006), *Expression écrite 2* : méthode de français, CLE International.

temps, il a repris ses études supérieures à l'Université de Reims et a obtenu son Master 1 Anglais en 2010. Intéressé par l'enseignement de la langue française, il a enfin obtenu un DU FLE en 2011. Après toutes ses études, il a travaillé pendant deux ans en Angleterre en tant qu'assistant de français. Avant de travailler à l'IBS, Emmanuel a donné des cours de français pendant trois ans dans une école de langues. C'est sa quatrième année d'enseignement à l'IBS lors de sa participation à la recherche. Les cours d'Emmanuel que nous avons observés pour la présente étude sont proposés au groupe franco-anglais de première année. L'enseignant dispose de plusieurs ressources pour organiser ses activités d'enseignement. Il se sert parfois de quelques manuels de français, tels que *Latitudes*, *Alter Ego* et *Expression orale*. De plus, des articles, des journaux et des vidéos qu'il trouve sur Internet sont également utilisés en classe.

A travers la présentation ci-dessus, nous pouvons voir que les quatre enseignants ont suivi une formation en FLE. Avant de venir travailler en Chine, ils ont déjà enseigné le français pendant un certain temps dans d'autres pays et la plupart résident en Chine depuis plusieurs années. On voit que ces enseignants extra-nationaux ne prennent en charge que des cours d'expression orale et écrite à l'IBS. Il faut préciser qu'ils assurent généralement 10h à 12h de cours par semaine aux élèves chinois. Selon les discours produits pendant l'entretien, ils ont tous été formés de la dernière tendance en matière de méthodologie, telle que l'approche communicative ou l'approche actionnelle. Quand il s'agit de l'organisation des cours et de l'usage des supports d'enseignement, ils n'ont aucune contrainte au niveau de l'institut. Ils ont l'habitude de faire appel à diverses ressources pédagogiques pour proposer différents types d'activités et ont une grande liberté pour moduler leurs cours. Malgré des difficultés dans leurs pratiques d'enseignement, ils donnent dans l'ensemble un jugement positif envers leurs élèves chinois.

5.1.3 Les groupes d'apprenants observés

5.1.3.1 La présentation des groupes

Il convient de souligner la difficulté à sélectionner les groupes à observer. D'une part, nous préférons les groupes auprès desquels nous pouvons effectuer une observation au cours des deux semestres universitaires ; d'autre part, nous devons tenir compte du niveau de langue des apprenants. De plus, la sélection des groupes doit s'effectuer selon l'emploi du temps des enseignants observés et la disponibilité de la chercheuse. Enfin, de mars 2018 à décembre 2018, nous avons pu observer cinq groupes d'apprenants lors de leurs cours d'expression orale proposés à raison de 90 minutes³⁵ par semaine. Lors de l'observation, le niveau de langue de la plupart des apprenants se situait entre A2 et B1.

Commençons par les trois groupes 2+2 sino-français³⁶. Ces trois groupes sont composés de 48 apprenants chinois qui ont en moyenne 18 ans. Ce cours d'expression orale vise non seulement à améliorer le français oral des apprenants, mais également à les aider à bien préparer la sélection de l'université française en juin 2019 et l'entretien de Campus France en août 2019 après leurs deux ans d'études en Chine. L'observation a commencé au début du deuxième semestre de la première année universitaire et a duré jusqu'à la fin du premier semestre de la deuxième année. Mais il faut ajouter deux informations importantes. En raison de la disponibilité de la chercheuse, l'un de ces trois groupes (le groupe 1) n'a pas été observé lors de la première phase de l'observation. Nous avons pu observer tous les groupes à compter de septembre 2018. De plus, à partir de la deuxième année universitaire, ces trois groupes ont été recomposés et chaque groupe rassemblait les apprenants qui ont choisi la même université française pour poursuivre leurs études.

Un autre groupe que nous avons observé est la classe francophone de deuxième année à l'IBS. A la différence des programmes 2+2 qui proposent des cours intensifs de langue, la classe francophone fournit une formation de quatre

³⁵ Une séance de cours comprend 80 minutes d'activité didactique et 10 minutes de pause.

³⁶ Les trois groupes sont numérotés respectivement 1, 2, 5.

années pour former des étudiants spécialistes de français. Ce groupe rassemble 14 apprenants qui ont en moyenne 19 ans. Ils doivent suivre régulièrement le cours d'expression orale pour améliorer leur français oral. L'observation a commencé au début du deuxième semestre de leur deuxième année universitaire et a duré jusqu'à la fin du premier semestre de la troisième année.

Le dernier groupe observé est composé de 18 apprenants inscrits en programme 2+2 sino-canadien et ils ont en moyenne 18 ans. Dans le cadre de ce programme, les apprenants font généralement 18 mois d'études de français avant leur départ au Canada. Ils suivent régulièrement le cours d'expression orale pour pratiquer et améliorer leur français oral. Ce cours les aide aussi à bien préparer la sélection de HEC Montréal en juin 2019. Les apprenants de ce groupe ont commencé à apprendre le français début avril 2018. Comme ils avaient encore besoin de temps pour acquérir des connaissances élémentaires d'ordre phonétique, grammatical et lexical, nous avons décidé d'entreprendre notre observation fin mai lorsque les apprenants travaillaient pour que leur niveau de langue passe de A1 à A2. Mais il faut préciser que l'observation pour ce groupe a été assez contrainte. Lors de la première phase de l'observation, les professeurs de HEC Montréal ont été envoyés à l'avance pour dispenser des cours aux apprenants chinois. Les cours de français proposés à l'IBS ont été interrompus. Nous avons donc observé trois séances de cours de façon consécutive et avons dû finir l'observation début juin. Nous avons décidé de reprendre l'observation en septembre 2018, cependant l'enseignant était d'accord pour filmer seulement une séance de cours en raison de la salle inappropriée pour l'observation.

5.1.3.2 Les motivations des apprenants

Afin de mieux connaître les élèves enquêtés et leurs points de vue sur l'apprentissage de la langue française, nous leur proposons un questionnaire à remplir hors de la classe³⁷. 74 apprenants chinois affichent leurs réponses.

Selon nous, il convient de connaître d'abord leurs motivations pour étudier cette langue, ce qui permet de se pencher sur les raisons de leur choix. Nous les interrogeons avec cette question à choix multiples : « pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi d'apprendre le français ? ». Les élèves ont la possibilité de faire leur choix parmi les réponses suivantes : aimer la langue française ; s'intéresser à la culture française ou à la littérature française ; pour faire des études supérieures à l'étranger ; pour des raisons professionnelles. En plus, ils peuvent écrire d'autres réponses en donnant plus de précisions.

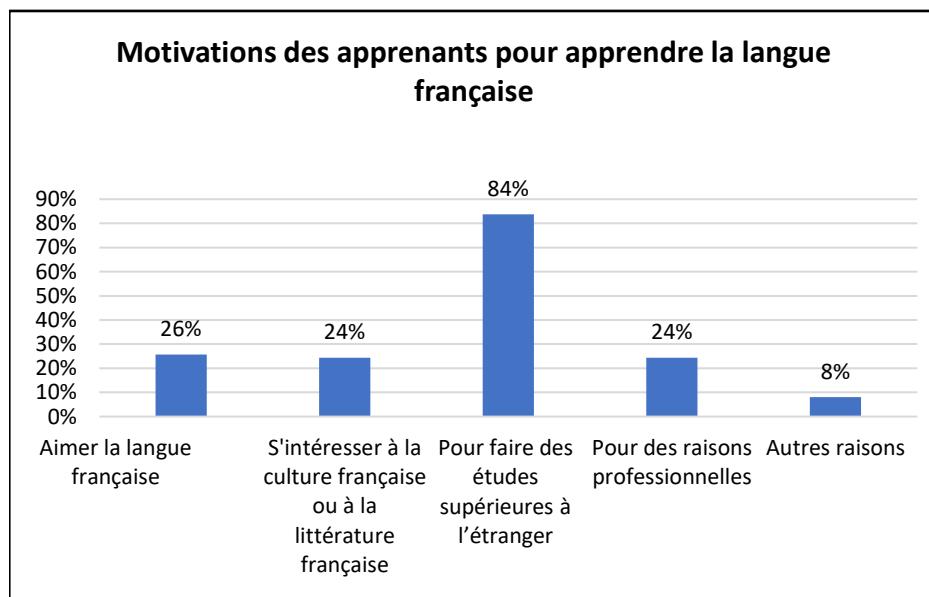


Figure 2 : Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi d'apprendre le français ?

³⁷ Ce questionnaire sera davantage précisé dans la partie suivante de ce même chapitre.

D'après l'histogramme ci-dessus, une grande majorité d'apprenants enquêtés étudient la langue de Molière pour pouvoir partir à l'étranger. Plus précisément, dans le cas de notre terrain, il s'agit de continuer des études supérieures en France ou au Canada. 26% des apprenants étudient pour le plaisir, ils aiment cette langue. S'ensuivent les 24% des apprenants qui sont intéressés par la culture française ou la littérature française. Encore 24% des réponses correspondent à des raisons professionnelles, à savoir que le français est utilisé pour servir la carrière dans le futur. Quelques apprenants considèrent le français comme un outil pour voyager et une petite minorité d'élèves regrettent d'avoir choisi le français comme spécialité à l'université, cette réponse vient surtout de la classe francophone.

5.1.3.3 Ressources utilisées et apprentissage du français

En plus de leurs motivations, il paraît intéressant de découvrir les ressources dont ils profitent pour étudier le français et de connaître leurs idées relatives à l'apprentissage de cette langue.

Dans le questionnaire, est posée cette question à choix multiples : « de quelles ressources disposez-vous pour apprendre le français ? ». On constate à cet égard que les apprenants font appel à plusieurs moyens pour faire progresser leur niveau de langue. Parmi les choix proposés, les cours de français arrivent incontestablement en première tête (93%). Les applications sur le téléphone constituent la deuxième préférence des apprenants (88%). Viennent ensuite les films français (55%), les chansons françaises (51%), les œuvres littéraires (23%), les sites Internet (22%), la presse écrite (9%). Il faut ajouter que 7% mentionnent également l'entraide entre les camarades et la communication face à face ou à distance avec des amis français.

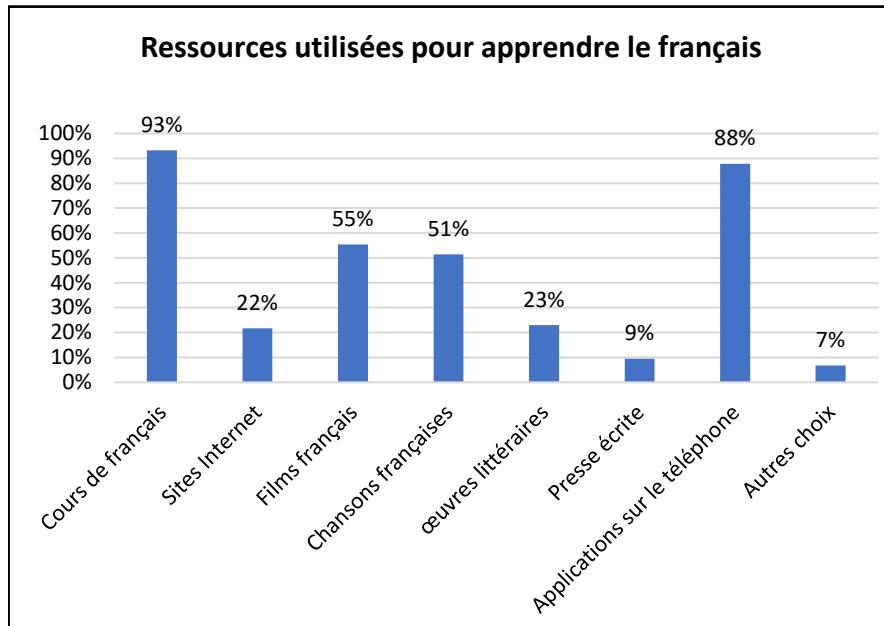


Figure 3 : De quelles ressources disposez-vous pour apprendre le français ?

Quant à l'apprentissage du français, seul un nombre très réduit de personnes enquêtées le trouvent facile. Plus de la moitié des élèves adoptent plutôt une position neutre. La maîtrise de cette langue n'est selon eux ni facile ni difficile. Cependant, plus de 43% trouvent quand même cette langue difficile ou voire très difficile à acquérir.

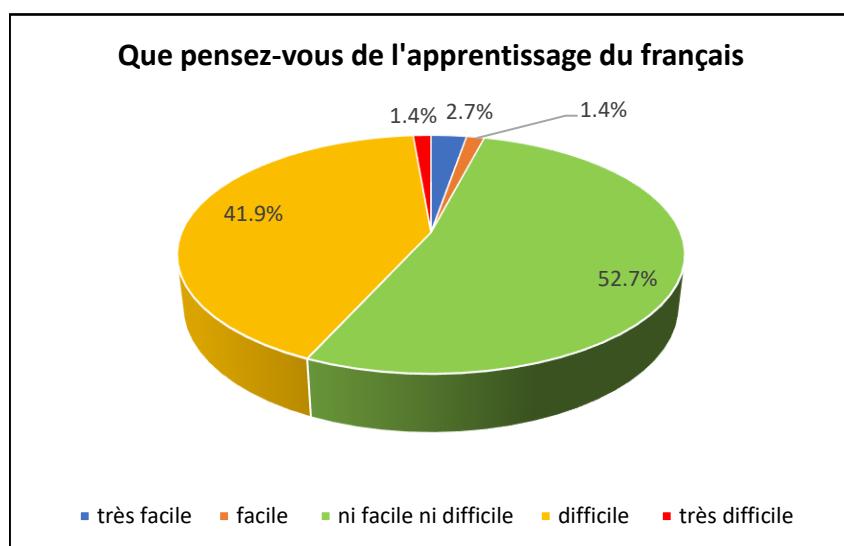


Figure 4 : Que pensez-vous de l'apprentissage du français ?

Par ailleurs, parmi les quatre compétences à acquérir pendant l'apprentissage, la compréhension orale est cochée par 74% des apprenants. Vient ensuite l'expression orale (26%). La compréhension écrite arrive en troisième position (9%), suivie enfin par l'expression écrite (8%).

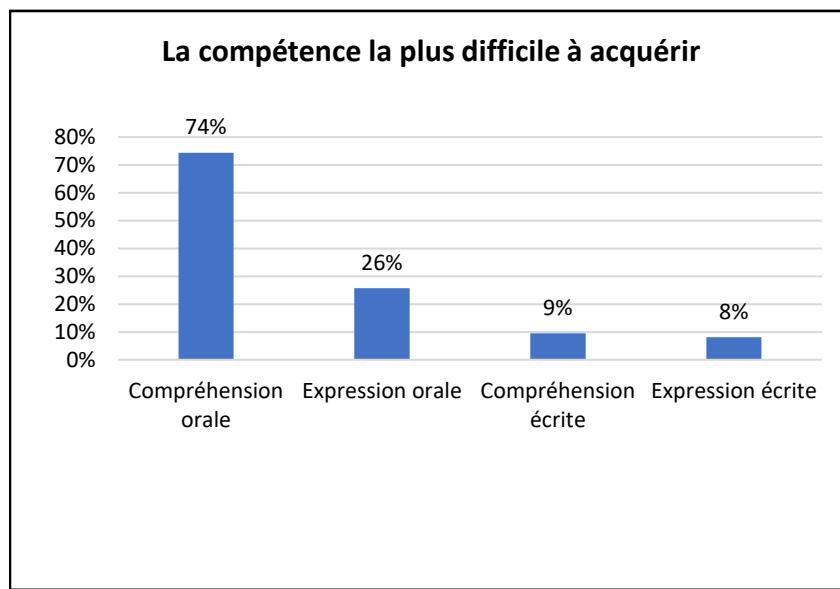


Figure 5 : Quelle est la compétence la plus difficile à acquérir quand vous apprenez le français ?

Lorsqu'on demande aux apprenants de justifier leur choix, la plupart évoquent les difficultés rencontrées dans l'acquisition de ces compétences importantes. Commençons par la compréhension orale qui est considérée généralement comme la plus difficile. Bon nombre d'apprenants croient que les Français parlent très vite. Ils se heurtent également à des obstacles à l'écoute, tels que l'accent, la liaison, l'élation, etc. En outre, sont mises en valeur l'insuffisance lexicale et la différence à l'oral et à l'écrit en matière de vocabulaire. Au final, les exercices de compréhension orale exigent une réaction rapide et une concentration en un temps limité. Quand il s'agit de l'oral, on voit que l'acquisition de cette compétence est influencée principalement par trois facteurs. Premièrement, le français est peu utilisé dans la vie quotidienne des apprenants, ainsi ils trouvent que

l'environnement linguistique en Chine est peu favorable pour améliorer leur français oral. Deuxièmement, les apprenants évoquent surtout le manque de vocabulaire et ils se trompent souvent dans la structure des phrases. C'est pourquoi ils n'arrivent pas à parler couramment français. Enfin, les heures d'enseignement consacrées à l'expression orale sont insuffisantes et ils n'ont pas assez de temps pour pratiquer le français en classe. En ce qui concerne la compréhension écrite, les apprenants se sentent souvent découragés devant les textes longs, notamment ceux avec des phrases compliquées. La difficulté réside ainsi dans le manque de vocabulaire et dans le décryptage des phrases longues. Un petit nombre d'apprenants mettent en avant l'expression écrite. Vu que leur langue maternelle est complètement différente de la langue française, pour les apprenants chinois, il reste un grand problème à résoudre lors de la rédaction : comment utiliser des mots ou des expressions convenables pour faire des phrases dont la structure est également correcte ?

En bref, les élèves de l'IBS disposent de diverses ressources dans leur apprentissage de la langue française, mais ils éprouvent des difficultés au cours de l'acquisition des quatre compétences fondamentales pour maîtriser cette langue.

5.2 Le recueil de données sur le terrain

5.2.1 L'observation participante

L'interaction est un processus crucial en classe de langue et les échanges langagiers ont pour but d'apprendre la langue cible. La façon d'aborder l'interaction est donc une question fondamentale. D'après Cambra Giné (2003, p. 98), « l'objectif étant de comprendre la façon dont cette interaction est mise au service de l'optimisation des conditions d'appropriation d'une langue, il est nécessaire de se donner les moyens pour l'approcher, la décrire et l'interpréter dans toute sa richesse ». Selon la connaissance du chercheur sur le terrain et son niveau de participation dans la vie des personnes observées, on trouve différents modes d'observation. Nous partageons l'idée de Blanchet & Chardenet (2011, p. 73) qui proposent une

distinction entre l'observation participante et la participation observante. La première façon d'observer implique une faible implication participative de l'observateur ; en revanche, la seconde exige que le chercheur s'implique très activement dans la communauté observée. Considérée comme « la méthode fondamentale de toute recherche ethnographique, qualitative, de type empirico-inductive » (*ibid.*, p. 73), l'observation participante est sans aucun doute la méthode privilégiée pour voir ce qui se passe à l'intérieur de la classe de langue. Elle permet à l'observateur de s'approcher du contexte étudié, de prendre part avec modération à la vie collective des sujets qu'il observe et de collecter systématiquement les données dont il a besoin (Cicurel & Rivière, 2008 ; Lapassade, 2006).

Avant d'entreprendre l'observation participante, il nous faut décider d'abord de la réalisation d'un enregistrement vidéo ou audio. Etant donné que la classe de langue est un lieu d'interaction complexe, dynamique et difficile à observer, l'enregistrement vidéo est la meilleure solution. Comme l'indiquent Sautot & Guernier (2012, p. 286), « le recours à la vidéo permet de capter une part plus grande de l'activité de nombreux sujets que ce que peut faire un observateur *in situ*, de stabiliser un recueil et de le rependre pour un décryptage plus précis ». Certes, l'enregistrement audio peut être en même temps effectué de façon à compléter les données obtenues par la vidéo. Par ailleurs, pour chaque observateur, il est impossible d'entrer en classe sans planification. Avant de commencer l'enregistrement, il nous semble nécessaire de réfléchir sur quelques questions incontournables :

- Quand est-ce qu'on filme les cours ? Cette question renvoie principalement au nombre de séances à filmer, au moment d'enregistrement et à la fréquence d'observation.
- Qu'est-ce qu'on doit filmer ? C'est ce qu'on veut observer en fonction de l'objet de recherche. Par exemple, les sujets agissants en classe, les interactions didactiques entre eux, etc.
- Comment filmer tout en minimisant l'intrusion de l'observateur ? Si on

veut gérer de la meilleure façon possible « le paradoxe de l'observateur » (Labov, 1972, p. 113), il faut savoir explorer l'espace, bien réfléchir sur le lieu où l'on met notre caméra, etc.

En fait, pour notre recherche, il nous était impossible de fixer un calendrier très précis pour les enregistrements en raison de notre activité professionnelle. Mais nous avons essayé de mettre en coordination notre emploi du temps et ceux des quatre enseignants observés et nous avons prévu pour chaque groupe une observation au cours des deux semestres universitaires. Tous les enseignants ont demandé à être prévenus avant chaque observation participante. Avant de commencer l'enquête, comment se rendre le moins visible lors de l'observation participante est le premier souci pour un chercheur. Malgré l'illusion de nous faire totalement oublier par les interactants, il nous semblait possible de trouver des moyens pour qu'ils s'habituent à notre présence. Avant la première observation participante, l'observatrice a été présentée par l'enseignant à tous les apprenants³⁸. Pendant l'enquête, l'observatrice a essayé d'entrer en contact avec les apprenants, par exemple, une petite discussion avec ceux qui sont arrivés à l'avance ou avec certains pendant la pause. L'établissement des liens plus proches nous a permis de nous faire accepter plus facilement par les apprenants.

Quand il s'agit du filmage, une caméra sur tré pied a été mise au fond de la salle à l'angle gauche ou droit selon la place disponible. L'angle le plus large possible a été choisi. Cette position nous a paru la plus appropriée, puisque notre étude met au centre l'analyse de l'action enseignante et cela permet évidemment de voir l'enseignant de face et toute sa zone d'influence. Guernier & Sautot (2011) insistent sur le fait que le film permet d'opérer « un cadrage de l'espace » pour le déroulement des activités d'enseignement/apprentissage et de rendre compte de diverses facettes

³⁸ Avant l'enquête, la plupart des apprenants des groupes sino-français connaissent déjà l'observatrice qui leur donne également des cours en tant qu'enseignante de français. Grâce à cette relation proche, l'observatrice est bien accueillie notamment par ces trois groupes. De plus, il faut ajouter que ce n'est pas la première fois que les apprenants chinois voient la présence d'un observateur. En effet, l'université a l'habitude d'envoyer de temps en temps des inspecteurs pour assister aux cours.

de l'engagement de l'individu dans ces activités. Selon nous, la zone d'influence en classe renvoie à une sphère d'enseignement dans laquelle l'enseignant se positionne spatialement et symboliquement au centre par rapport aux apprenants. Le niveau d'influence n'a rien à voir avec l'espace occupé par l'enseignant, mais il est lié à la convergence de l'attention des apprenants vers celui-ci. A l'intérieur de cette zone, à travers sa communication verbale et non-verbale, l'enseignant, acteur principal dans l'organisation des activités didactiques, tente de réaliser ses pratiques d'enseignement et d'exercer son influence sur les apprenants pour la construction de connaissances. D'ailleurs, si les apprenants chinois sont souvent considérés comme timides, il est préférable qu'on se mette derrière eux. Compte tenu du niveau de français encore faible des apprenants et de leurs voix quelquefois difficiles à enregistrer, nous avons décidé de mettre deux dictaphones de façon à garantir l'enregistrement du son. Un dictaphone a été placé sur la tribune de l'enseignant et un autre a été mis sur la table qui se trouvait au centre de la salle.



Figure 6 : Les deux principaux emplacements de prise de vue

Lors de chaque observation, l'observatrice se mettait au fond de la salle avec sa caméra en se plaçant le plus possible en dehors de la perspective des participants mais de sorte à pouvoir bien suivre les interactions didactiques. Tous les documents distribués en classe par les enseignants ont été bien conservés. Pour chaque séance de cours, nous avons préparé une fiche d'informations afin de noter tous les éléments nécessaires pour une meilleure compréhension de l'interaction didactique, par exemple, le temps, le lieu, le nombre d'apprenants présents, la disposition de la classe, l'activité didactique, les supports d'enseignement, les grandes étapes de la séance, etc. Nous avons surtout pris des notes sur les moments qui nous semblaient importants en fonction de l'objet de recherche.

Pour les trois groupes 2+2 sino-français, nous avons pu suivre 14 séances de cours, soit 18h34m d'interactions didactiques. Pour la classe francophone, 5 séances ont été observées et cela correspond à 6h22m d'interactions didactiques. Quant au groupe sino-canadien, nous avons assisté à 4 séances de cours³⁹ et 3h20m d'activités didactiques ont été enregistrées. L'ensemble des séances observées a donné lieu à un corpus global de 28h d'enregistrement. Parmi toutes les séances observées, certaines ont été partiellement ou intégralement retranscrites. Les informations concernant l'observation participante sont précisées de façon chronologique dans le tableau ci-dessous :

Date	Enseignant	Lieu	Classe observée	Durée d'enregistrement
29/03/2018	Jonathan	Salle 403	Groupe 5 sino-français	1h17m25s
23/04/2018	Pierre	Salle 408	Classe francophone	1h12m46s
24/04/2018	Jonathan	Salle 318	Groupe 2 sino-français	58m46s
21/05/2018	Pierre	Salle 408	Classe francophone	1h19m15s
22/05/2018	Jonathan	Salle 318	Groupe 2 sino-français	1h09m38s

³⁹ En raison de la disponibilité de l'observatrice, pour les trois premières séances observées, seule la moitié de la séance a été filmée.

25/05/2018	Emmanuel	Salle 618	Groupe sino-canadien	39m42s
31/05/2018	Jonathan	Salle 403	Groupe 5 sino-français	1h18m58s
01/06/2018	Emmanuel	Salle 618	Groupe sino-canadien	40m40s
08/06/2018	Emmanuel	Salle 618	Groupe sino-canadien	40m03s
11/06/2018	Pierre	Salle 408	Classe francophone	1h09m27s
19/06/2018	Jonathan	Salle 318	Groupe 2 sino-français	1h10m33s
25/09/2018	Nabil	Salle 408	Groupe 5 sino-français	1h26m12s
26/09/2018	Nabil	Salle 401	Groupe 2 sino-français	1h26m31s
11/10/2018	Nabil	Salle 201	Groupe 1 sino-français	1h20m46s
15/10/2018	Pierre	Salle 401	Classe francophone	1h17m10s
16/10/2018	Emmanuel	Salle 403	Groupe sino-canadien	1h19m55s
23/10/2018	Nabil	Salle 408	Groupe 5 sino-français	1h28m39s
31/10/2018	Nabil	Salle 401	Groupe 2 sino-français	1h21m33s
08/11/2018	Nabil	Salle 201	Groupe 1 sino-français	1h21m43s
14/11/2018	Nabil	Salle 401	Groupe 2 sino-français	1h23m46s
26/11/2018	Pierre	Salle 401	Classe francophone	1h24m11s
27/11/2018	Nabil	Salle 408	Groupe 5 sino-français	1h26m42s
12/12/2018	Nabil	Salle 401	Groupe 2 sino-français	1h22m42s

Tableau 1 : Liste des cours observés et enregistrés

5.2.2 Les entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants observés

Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre II, notre étude sur l'analyse de la pratique enseignante tente de mettre en lien les données obtenues par l'observation et celles recueillies par le biais des entretiens d'autoconfrontation (cf.

chapitre II, § 2.4.3). Dans ce domaine de recherche, on s'accorde aujourd'hui sur la complémentarité de différents modes d'investigation. Les vidéos de classe, même si elles sont riches, ne permettent de découvrir qu'une partie de l'agir enseignant, puisque « les mécanismes de production de l'activité ne sont pas directement observables » (Clot, 1999, p. 139, cité par Rix & Lièvre, 2005, p. 3). Par ailleurs, l'entretien d'autoconfrontation constitue une méthodologie qui fait produire une verbalisation *a posteriori* à partir de traces filmées de l'activité. On suppose que quand un acteur se concentre sur les actions qu'il doit accomplir, il lui est difficile d'effectuer une verbalisation simultanée, puisque celle-ci risque de dénaturer son activité et de provoquer une surcharge cognitive (Beckers & Leroy, 2010 ; Cicurel, 2013a). En revanche, la mise en mots des actions lors de l'entretien d'autoconfrontation offre à l'acteur l'opportunité de prendre du recul, de prendre conscience de ses comportements et d'en donner du sens. Quant à notre étude, nous choisissons de faire appel à l'entretien d'autoconfrontation simple qui renvoie à « une observation pour soi, un dialogue dans le sujet entre toutes ses voix » (Clot, 2005, p. 49). Beckers & Leroy (2011) considèrent ce mode d'investigation comme « une expérience d'autoscopie » qui favorise « une nouvelle entrée dans l'action » (p. 30). De plus, le chercheur a l'occasion d'« entrer dans le système interprétatif du professionnel » (Schön, 1988, cité par Beckers, 2007, p. 281) à travers sa parole provoquée sur l'image.

Pour mener les entretiens d'autoconfrontation, nous suivons principalement les consignes données par deux documents importants : le guide pour l'entretien d'autoconfrontation réalisé par l'équipe IDAP-DILTEC⁴⁰ en 2012 et le protocole proposé par Cadet & Tellier (2014, pp. 263-267) dans leur ouvrage. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi une autoconfrontation différée, c'est-à-dire que nous avons prévu une période nécessaire à l'organisation de l'entretien et à la

⁴⁰ L'équipe IDAP (Interaction didactique et Agir professoral) fait partie de l'unité de recherche DILTEC (Didactique des langues, des textes et des cultures) de l'Université Paris 3. Le guide est téléchargeable sur le site Internet d'IDAP.

prise de distance. D'une part, il vaut mieux ne pas confronter immédiatement l'enseignant à ses moments difficiles vécus en classe, sinon on risque de l'obliger à faire face à un cours très éprouvant. D'autre part, les vidéos de classe doivent être visionnées à plusieurs reprises afin de voir si l'activité didactique est pertinente pour la recherche. Par exemple, on trouve des moments où l'enseignant propose un jeu de virelangue comme exercice de prononciation. Au cours de ces moments, les apprenants lisent à tour de rôle la même phrase préparée par l'enseignant. En général, l'adresse est individuelle et unilatérale. On ne perçoit pas d'interactions didactiques et les feed-back de l'enseignant sont rares. Il y a également des séances au cours desquelles les apprenants font un exposé sans que l'enseignant intervienne. On voit passer un apprenant ou un groupe d'apprenants devant tout le monde et l'enseignant laisse un petit commentaire après la présentation. Il n'y a pas d'interactions didactiques intéressantes ni d'échanges entre les élèves qui parlent et ceux qui écoutent. Par ailleurs, il existe des moments de discussion réservés aux élèves. Ces moments ne sont pas pris en compte pour deux raisons principales. Premièrement, les apprenants chinois discutent généralement dans leur langue maternelle au lieu d'utiliser le français comme langue de communication. Il faut préciser que comme il s'agit du cours de français oral, les enseignants extra-nationaux encouragent toujours les apprenants à communiquer en français. En plus des interactions didactiques, les discussions entre les élèves constituent pour eux des occasions pour favoriser la pratique du français. Cependant, dans la plupart des cas, les apprenants chinois ne respectent pas cette règle. Deuxièmement, il nous est difficile de préparer un dictaphone pour chaque groupe et d'obtenir des enregistrements de bonne qualité lorsque tout le monde parle ensemble. Pour réduire les moments qu'on trouve non pertinents, le temps est ainsi nécessaire pour faire des montages vidéo. Nous devons réaliser ensuite les transcriptions des extraits de film qui couvrent généralement une activité didactique complète et il s'agit souvent de l'activité principale de la séance observée.

Dans notre étude, l'entretien d'autoconfrontation a été organisé en fonction des disponibilités de l'enseignant et de la chercheuse. Enregistré sous forme audio, l'entretien a été généralement réalisé un ou deux mois après l'observation participante dans un lieu calme, soit chez la chercheuse soit dans une salle de classe à l'IBS. Avant de commencer, la transcription du cours filmé a été donnée à l'enseignant pour favoriser la remémoration. L'objectif et la démarche de l'entretien d'autoconfrontation lui ont été rappelés et quatre questions lui ont été posées avant l'entretien⁴¹ :

- Quels sont les obstacles que tu as rencontrés ?
- Quelles stratégies as-tu mises en œuvre pour traiter ces obstacles ?
- Les stratégies étaient-elles efficaces ou inefficaces ? Pourquoi ?
- Si tu rencontres le même type d'obstacles la prochaine fois, que feras-tu ?

Pendant l'entretien, l'enseignant avait la liberté d'arrêter la vidéo à n'importe quel moment pour commenter son action. Nous partons de l'idée de Theureau (2010, p. 291) selon laquelle « un acteur humain, peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité [...] à un observateur-interlocuteur ». Pourtant, lorsque l'enseignant effectue un retour sur son expérience, la mise en discours de ses propres actions n'est certainement pas spontanée ni facile notamment pour celui qui procède à son premier entretien d'autoconfrontation. Vermersch (2004, p. 71) fait remarquer que la prise de conscience de l'expérience vécue exige « un effort, un travail cognitif particulier », demande « un dispositif » et également « une médiation assurée par la présence active d'un chercheur, d'un formateur [...] ou d'un coach qui facilite les conditions de la prise de conscience et en assurer le guidage ». De même, Beckers & Leroy (2010, 2011) mettent l'accent sur l'accompagnement du chercheur pour aider l'enseignant à réaliser sa verbalisation. C'est la raison pour laquelle au cours de l'entretien d'autoconfrontation organisé, la chercheuse a adopté également un

⁴¹ La chercheuse et les quatre enseignants observés se tutoient généralement.

positionnement de guide. Nous avons posé des questions pour obtenir, lorsque cela nous semblait nécessaire, des précisions après certains commentaires de l'enseignant. De surcroît, à la fin de l'entretien, la chercheuse a aussi sollicité des verbalisations sur quelques séquences sur lesquelles l'enseignant n'avait produit aucun commentaire mais qui ont été sélectionnées en amont. Dans ces séquences, on découvre généralement des moments où l'ambiance est peu animée (le silence des apprenants), des moments forts en émotion (la colère ou le rire de l'enseignant), des moments où l'enseignant répète ses consignes ou essaie de réexpliquer ou de reformuler, des moments où les apprenants communiquent chaleureusement dans leur langue maternelle, des moments où l'enseignant fait des remarques importantes au groupe ou à un seul apprenant, etc.

Nous avons réalisé avec chaque enseignant au moins deux entretiens d'autoconfrontation et les informations concernant les entretiens sont précisées dans le tableau ci-dessous :

Enseignant	Date de l'entretien d'autoconfrontation	Date du cours observé	Durée d'enregistrement de l'entretien
Jonathan	25/04/2018	29/03/2018	58m20s
	30/05/2018	24/04/2018	1h15m
	27/06/2018	22/05/2018	1h42m43s
		31/05/2018	
	24/09/2018	19/06/2018	32m47s
Pierre	30/06/2018	23/04/2018	1h27m35s
	08/11/2018	21/05/2018	42m
Emmanuel	04/07/2018	25/05/2018	1h36m20s
		01/06/2018	
	06/12/2018	16/10/2018	1h08m
Nabil	14/11/2018	25/09/2018	57m49s
		11/10/2018	
	26/12/2018	08/11/2018	49m28s
		14/11/2018	
	02/01/2019	27/11/2018	1h20m

Tableau 2 : Liste des entretiens d'autoconfrontation réalisés

En fait, il est nécessaire de mentionner que nous avons éprouvé des difficultés dans le recueil de données malgré notre préparation. En premier lieu, l'organisation des entretiens exige la disponibilité des enseignants enquêtés et celle de la chercheuse qui sont cependant tous pris par leurs cours à dispenser à l'IBS. En second lieu, il est parfois difficile d'orienter les entretiens vers nos attentes bien que le consensus ait été préétabli entre les enquêtés et la chercheuse. Par exemple, malgré les quatre grandes questions posées en amont, l'enseignant n'a pas réagi à toutes ces questions lorsqu'il faisait des commentaires. Il est aussi possible que l'enseignant émette un commentaire qui n'a rien à voir avec l'objet de recherche. Cadet & Carlo (2015) proposent une distinction entre les enseignants qui ont envie d'être observés et ceux qui acceptent d'être filmés. Elles attirent l'attention sur les difficultés potentielles dans l'entretien d'autoconfrontation en se référant aux propos de Nebout (2011, p. 130), « pour verbaliser sa pratique, [...], trois conditions sont nécessaires : pouvoir, vouloir et savoir dire ». Dans notre étude, au cours du passage de l'action à la verbalisation, on constate que la capacité de chaque enseignant dans l'interprétation de ses pratiques en classe est bien différente et chacun a son propre style pour exprimer ses idées. Certains enseignants s'expriment beaucoup plus naturellement lors de la verbalisation, au contraire, la mise en discours des actions chez d'autres enseignants est parfois réalisée en raison de l'intervention de la chercheuse.

5.2.3 Le questionnaire destiné aux apprenants

S'appuyant sur la notion de contrat didactique introduite par Brousseau (1980), Sensevy (2001, p. 209) indique que « l'action du professeur ou de l'élève ne pourra s'expliquer indépendamment des attributions de sens, concernant les objets de savoirs, qu'ils effectuent sans cesse au sein de ce contrat ». La classe est en effet un lieu coconstruit par l'enseignant et les apprenants qui s'engagent dans des échanges réciproques pour parvenir à un résultat didactique. Ils se comportent en

fonction de l'action de leurs partenaires. Suivant le fil de Sensevy, Bishop & Cadet soulignent l'aspect conjoint de l'action enseignante et préconisent un nouveau concept pour appréhender l'activité enseignante : « la prise en compte de l'action à travers l'autre devient l'une des composantes essentielles de l'analyse de l'activité » (2015, p. 10). C'est la raison pour laquelle notre thèse ne se contente pas de combiner « ce que fait l'enseignant » et « ce qu'il dit sur son action », nous voulons tenir compte des idées des apprenants.

Certes, l'observation directe nous permet d'observer dans une certaine mesure les comportements des apprenants. Cependant, les activités réalisées ne se dévoilent pas dans leur intégralité à l'observateur. Afin de mieux saisir les idées des apprenants et leurs besoins dans l'apprentissage de la langue française, à la fin de l'observation, nous leur avons distribué un questionnaire⁴² composé de 25 questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes. La présence de différents types de questions implique « une position de compromis » (De Singly, 2016) lors de la rédaction du questionnaire.

Plus précisément, notre questionnaire contient trois grandes parties :

La première partie consiste d'une part à nous informer sur la durée d'apprentissage de l'apprenant et son niveau de langue, d'autre part à connaître ses motivations d'apprentissage.

La deuxième partie est consacrée à l'apprentissage du français de l'apprenant : les ressources dont il dispose pour apprendre cette langue, son attitude envers les cours de français dispensés à l'institut, la compétence la plus difficile à acquérir, etc.

La troisième partie aide à obtenir des précisions sur l'apprentissage du français de l'apprenant en cours d'expression orale : le degré de satisfaction pour ce cours, les activités pédagogiques et les supports d'enseignement qu'il préfère, les sujets qu'il trouve intéressants, les difficultés qu'il rencontre en cours d'oral et ses

⁴² L'ensemble des questions conçues pour le questionnaire est consultable en Annexe 7.

attitudes envers ces difficultés, les raisons qui le poussent à s'exprimer ou l'empêchent de prendre la parole, ses attentes pour le cours d'oral, etc.

Nous avons veillé à ce que les questions s'enchaînent de façon structurée et que la mise en forme du questionnaire soit claire. De plus, compte tenu du niveau de français insuffisant des apprenants, pour qu'ils comprennent toutes les questions et qu'ils y répondent avec aisance, le questionnaire a été rédigé en chinois. Les apprenants ont été demandés de remplir le questionnaire après la classe et de le remettre une semaine après la distribution. Ainsi ils avaient suffisamment de temps pour inscrire leur réponse. Finalement, parmi les 80 exemplaires distribués, 74 ont été retournés à la chercheuse.

5.2.4 Les entretiens menés avec les apprenants

En plus des données obtenues par le questionnaire, nous avons eu également recours à l'entretien qui sert à « contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire » (Blanchet & Gotman, 2015, p. 43). Dans ce cas-là, l'entretien à usage complémentaire permet une meilleure interprétation des données déjà produites.

Le choix des apprenants avec lesquels nous avons souhaité faire un entretien s'est effectué selon deux principaux critères. Premièrement, certains apprenants ont été ciblés en raison de leurs réponses données dans leur questionnaire. Pendant l'entretien, nous leur avons demandé de donner des précisions sur ce qu'ils avaient écrit. Deuxièmement, nous avons fait attention aux apprenants qui ont été mentionnés plusieurs fois par les enseignants pendant les entretiens d'autoconfrontation. Il nous semble nécessaire de croiser les trois aspects : ce que nous avons observé en classe, ce qu'a dit l'enseignant sur l'apprenant et le point de vue de l'apprenant. Nous avons pris rendez-vous avec les apprenants choisis selon les deux critères mentionnés ci-dessus et les entretiens ont eu lieu dans un endroit calme. Afin que les apprenants interviewés puissent s'exprimer naturellement, les

entretiens se sont organisés en chinois. Les questions posées lors de l'entretien dépendent principalement de leurs réponses données dans le questionnaire pour obtenir plus de détails. Nous avons aussi rebondi sur ce que raconte l'individu. Enfin, nous avons réussi à faire l'entretien avec 17 apprenants répartis dans des groupes différents. Il faut ajouter que nous n'avons pas prévu le nombre total d'apprenants à interviewer. Les deux principes évoqués plus haut ont été surtout respectés lors de l'invitation à l'entretien. Rappelons qu'il s'agit d'un côté des apprenants qui ont donné dans le questionnaire des réponses bien différentes par rapport à leurs camarades et de l'autre, des apprenants à propos desquels les enseignants font des commentaires.

5.3 Le traitement de données et la réalisation de la transcription

5.3.1 La transcription des interactions en classe

Après chaque séance observée, la vidéo de classe a fait l'objet de plusieurs visionnages afin de découvrir les interactions didactiques susceptibles de mieux répondre à nos questions de recherche. Certaines séances sont intégralement ou partiellement transcrrites et d'autres qu'on trouve non pertinentes pour la recherche ne sont pas prises en compte. C'est à partir des activités didactiques sélectionnées qu'on cherche à transcrire les discours oraux en discours écrits. Comme l'exprime Cambra Giné (2003, p. 102), « avec la transcription s'ouvre en effet un processus de réduction de données qui doit conduire, en partant des données empiriques, à l'établissement de modèles théoriques explicatifs ».

La réalisation de la transcription s'effectue sans l'aide de logiciel, nous nous appuyons notamment sur les films visionnés sur PotPlayer et sur les enregistrements obtenus par deux dictaphones. Le processus de transcription se divise en deux grandes étapes. La première étape consiste à identifier les tours de parole, à transcrire les discours produits respectivement par l'enseignant et les apprenants et à faire une petite description sur certains comportements corporels. Lors de la deuxième étape,

il s'agit de vérifier de manière détaillée les textes transcrits et de les étoffer avec la convention de transcription⁴³ proposée par l'équipe IDAP-DILTEC. Utilisée par beaucoup de chercheurs dans leurs études sur l'agir enseignant, cette convention nous semble la plus convenable pour rendre compte de l'aspect discursif et interactionnel en classe de langue.

De l'oral à l'écrit, nous accordons une attention particulière aux trois critères évoqués par Rivière en 2006 et repris par Nicolas (2014, pp. 221-222) dans sa thèse : la fidélité, la lisibilité et l'efficacité au cours de la transcription. La fidélité réside notamment dans le respect des tours de parole qui s'enchaînent et celui des discours produits par les interactants en classe. Dans la plupart des cas, les locuteurs sont bien identifiés et les productions verbales sont mises en texte, à part quelques moments inaudibles ou des moments de petites discussions entre les apprenants dans leur langue maternelle. La lisibilité consiste surtout à « rendre reconnaissables de façon écrite et tranchée les formes enregistrées » (Mondada, 2000, p. 140). Nous nous servons principalement d'une convention de transcription orthographique qui permet de saisir de façon claire et rapide le sens des discours prononcés. Cependant, comme il s'agit des interactions dans une classe de langue, nous ajoutons, le cas échéant, également des traces phonétiques. L'efficacité se traduit plutôt dans la relation entre le corpus et l'objet de recherche (Nicolas, 2014 ; Rivière, 2006). En effet, la transcription réalisée est au service de la recherche et permet de comprendre efficacement l'objet d'analyse. Comme beaucoup d'études qui travaillent essentiellement sur les interactions didactiques et les discours, nous accordons plus d'importance aux aspects verbaux lors de la transcription. Mais cela ne nous empêche pas de mettre en lumière certains aspects non verbaux susceptibles de proposer des pistes pour l'analyse. Il convient de ne pas négliger quelques éléments qui nécessitent une description plus précise, tels que certains comportements non verbaux de l'enseignant et des apprenants, l'atmosphère de la classe, etc.

⁴³ La convention de transcription est consultable en Annexe 2.

Certes, la tâche de transcription a des coûts très élevés en temps et en efforts, cependant, c'est une démarche constitutive de la recherche. Dans le cadre de notre étude, la transcription des interactions didactiques est non seulement indispensable pour organiser les entretiens d'autoconfrontation, elle est aussi essentielle pour les analyses qui suivent. Selon Mondada (2000, p. 131), « la transcription n'est pas simplement une activité sélective, mais plus radicalement une entreprise interprétative ». En effet, au fur et à mesure qu'on fait la transcription, on commence déjà le premier pas vers l'analyse. Si l'observation participante permet au chercheur d'avoir une sensation directe sur son terrain et de prendre des connaissances quant aux séances observées, le processus de transcription favorise à nouveau un rapprochement vers les données naturelles et une meilleure compréhension sur les activités didactiques en classe.

Le tableau ci-dessous présente les séquences transcrrites et utilisées pour notre recherche :

Enseignant	Séquence ⁴⁴	Durée transcrit	Nombre d'apprenants	Thème/Objectif
Jonathan	20180329	53m44s	14	Enfance et famille
	20180424	58m26s	13	Le couple chinois et le couple européen
	20180522	26m15s	13	Se plaindre
	20180531	29m21s	13	Hypothèse
	20180619	41m11s	13	Expressions françaises
Pierre	20180423	69m	13	Clichés nationaux et régionaux
	20180521	29m52s	14	Concours Lépine
Emmanuel	20180525	39m42s	18	Description des personnages
	20180601	40m20s	18	S'exprimer au passé, au présent et au futur

⁴⁴ Chaque séquence transcrrite est nommée selon la date d'enregistrement.

	20181016	38m38s	17	Jeu de description
Nabil	20180925	39m17s	12	S'exprimer au futur
	20181011	23m30s	18	Exposé (présentation d'un investisseur chinois à l'étranger)
	20181108	8m	18	Raconter une histoire
	20181114	18m52s	17	Pollution en Chine
	20181127	45m14s	13	Augmentation des frais de scolarité

Tableau 3 : Liste des séquences transcrrites

Quand il s'agit de la transcription réalisée, elle apparaît généralement sous la forme suivante :

Silence de quatre secondes dans la classe. L'enseignant regarde Tania et Jacqueline⁴⁵ et les deux filles rient.

- 80 E c'est tout ↑
 81 Af les enfants
 82 E les enfants ah + et alors quelles sont quelles sont les différences que vous avez vues quelles sont les différences que vous avez vues ++ par exemple manger ++ quelle est la différence ++ hein ↑ ++ quelle est la différence par exemple pour manger ++ en Chine par exemple vous avez vu
 83 Jacqueline des des couples chinois mangent ensemble
 84 E hein ↑ les couples chinois mangent ensemble et aussi ils sont toujours sur le...
 85 Aurore prendre une photo
 86 E ils prennent une photo oui toujours avec le téléphone et le couple européen qu'est-ce qu'ils font
 87 Af ils mangent seuls
 88 E ils mangent séparément
 89 Afs séparément
 90 E séparément séparément vous savez séparément oui ↑ ils mangent séparément + est-ce qu'ils PAR-TAGENT la nourriture

⁴⁵ On demande généralement aux apprenants chinois de choisir un prénom français pour que les enseignants extra-nationaux puissent les identifier plus facilement.

91	Tania	non
92	E	non ils partagent pas + quand la fille prend un petit bout du gâteau
93	As	(<i>rires</i>)
94	E	(<i>rire</i>) oui est-ce qu'ils utilisent le téléphone
95	Aurore	non
96	E	non ils font quoi ils...
97	Aurore	[dəvize]
98	E	euh (<i>il baisse sa tête pour mieux entendre l'étudiante</i>)
99	Aurore	[dəvize]
100	E	diviser non non non ils font quoi ils... (<i>il fait un geste de parler</i>)
101	Aurore	oh communiquer

Extrait 1 : Exemple de transcription des interactions didactiques

Les tours de parole sont montrés dans la première colonne à gauche et on indique le(s) locuteur(s) dans la colonne au milieu. La troisième colonne à droite est réservée aux discours produits en classe et accompagnés de codes de transcription. Une petite description est faite pour certains comportements corporels qui nécessitent une précision.

5.3.2 La transcription des entretiens et la mise en parallèle de deux types de données

Nous nous servons de la même convention de transcription pour l'ensemble des entretiens réalisés pour la recherche. Les trois critères importants mentionnés ci-dessus sont toujours pris en compte. Enregistrés sous forme audio, tous les entretiens semi-directifs et tous les entretiens d'autoconfrontation sont intégralement transcrits⁴⁶. Par rapport aux interactions didactiques qui ont pour but de réaliser la transformation du savoir des apprenants, le discours tenu pendant l'entretien se caractérise le plus souvent par un va-et-vient dialogique entre le chercheur et la personne interviewée et en particulier par la prédominance de celle-ci dans la prise

⁴⁶ Les entretiens réalisés auprès d'apprenants ont été organisés en chinois. Comme les données issues de ces entretiens ont pour but principal de compléter celles obtenues par le questionnaire, ces entretiens sont transcrits en chinois, mis en Annexe 8 et seront traduits en français lorsqu'ils seront insérés dans le corps de la thèse.

de parole. Lors de la transcription, nous choisissons de partager avec Nicolas (2014, p. 222) l'idée qu'il est nécessaire de préserver « l'oralité » des verbalisations et de rendre en même temps le texte compréhensible. Les discours oraux produits pendant l'entretien sont strictement mis en texte et des notes de bas de page sont ajoutées lorsque les explications nous semblent nécessaires. Voyons par exemple un petit extrait d'un entretien semi-directif :

- 1 I d'abord c'est sur la formation et l'expérience de l'enseignement + où est-ce que tu as suivi tes études supérieures
2 E alors mes études supérieures donc j'ai passé quatre ans + j'ai fait quatre ans de traduction français-anglais-arabe en Algérie d'accord + et après une fois que j'ai fini ma licence je suis j'ai été admis en France pour faire le Master 1 et le Master 2 de Français Langue Etrangère Français Langue Seconde + à l'Université d'Artois à Arras

Extrait 2 : Exemple de transcription de l'entretien semi-directif

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, afin d'analyser les obstacles rencontrés par l'enseignant et les postures qu'il adopte, notre étude repose notamment sur la mise en relation de deux types de données : les données naturelles recueillies par l'observation participante et les données provoquées issues des entretiens d'autoconfrontation. Le souhait de croiser les différentes données répond au souci d'associer l'idée de l'enseignant à ses pratiques d'enseignement. Cela nous incite à opter dans la thèse pour une présentation du corpus dont les spécificités sont les suivantes : à gauche, on voit la transcription de l'interaction didactique qui permet d'accéder aux situations complexes d'apprentissage et d'enseignement de la langue française ; à droite, est donnée la verbalisation de l'enseignant sur ce qui s'est passé en classe de langue. Il s'agit en effet d'un vis-à-vis entre les pratiques de classe et les commentaires sur les pratiques.

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
57 E	quelle année + quelle année aussi Lizzie quelle année	(Suite film) E (time code : 00:02:00) Commentaire 4--- voilà j'aime j'aime bien par exemple quand quand je sais qu'ils font une bêtise + je ne veux pas les corriger tout de suite j'essaye de leur de leur faire prendre conscience c'est comme quand je suis à l'écrit + quand des fois ils écrivent un mot qui n'est pas correct je leur dis mais LIS ton mot lis ton mot et souvent ils lisent mais ils lisent pas correctement + je dis mais lis et épelle-moi le mot et quand ils épellent ils disent ah :: ils se rendent compte + du coup j'aime bien quand ils disent des bêtises surtout dans les dates parce que c'est marrant +quand elle se trompe et voilà elle dit 1979 au lieu de 1999 + je dis 1979 je répète pour les faire comprendre 1979 oui oui oui oui oui elle elle n'écoute pas elle n'écoute pas elle est elle est dans sa tête c'est comme ça c'est comme ça + et après quand j'écris elle réfléchit elle comprend
58 Lizzie	mille neuf cent : soixante-dix-neuf	
59 E	mille neuf cent soixante-dix-neuf + tu es plus vieille que moi	
60 Lizzie	[mi] ah (<i>rire</i>) + mille neuf cents :	
61 Claire	mille mille neuf <u>cents</u>	
62 Catherine	<u>soixante</u> <u>soixante</u> ** (à quoi penses-tu)	
63 E	<u>mille neuf cent soixante-dix-neuf</u> (<i>il écrit «1979» au tableau</i>)	
64 Afs	(<i>rires</i>)	
65 Lizzie	QUATRE-VINGTS + quatre-vingt-dix-neuf	
66 E	oui quatre-vingt-dix-neuf	
67 Afs	(<i>rires</i>)	

Extrait 3 : Exemple de transcription des interactions et de l'entretien d'autoconfrontation

La mise en parallèle de ces deux aspects permet d'un côté d'identifier le moment où l'enseignant produit un commentaire, de l'autre d'éviter en quelque sorte la subjectivité dans la recherche (Cicurel, 2014). Il faut ajouter que, selon Cadet & Carlo (2015, p. 4), ce vis-à-vis renvoie non seulement à « la mise en complémentarité » ou à « la mise en dialogue », mais on y constate aussi « la mise en opposition aussi parfois, entre les enregistrements des interactions révélatrices de certaines pratiques de classe et les discours de retour d'expérience ».

5.4 L'outil d'analyse des données : le modèle du multi-agenda

Notre thèse porte sur le métier d'enseignant et plus particulièrement sur les obstacles rencontrés par les enseignants extra-nationaux de FLE dans leurs pratiques d'enseignement lorsqu'ils exercent en contexte universitaire chinois. Nous proposons ainsi une étude qui relève de l'analyse de la pratique enseignante. Afin de nous donner un outil d'analyse pour la recherche, nous voudrions nous appuyer sur le modèle d'analyse de l'agir enseignant élaboré par l'équipe interdisciplinaire du LIRDEF de l'Université de Montpellier, à savoir le modèle du « multi-agenda des gestes professionnels⁴⁷ » (Bucheton (dir.), 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Bucheton, 2014 ; Bucheton, Carayon, Faucanié, Laux & Morel, 2015).

5.4.1 Les cinq préoccupations du modèle

Né dans un souci d'améliorer la formation des enseignants, ce modèle se présente comme « une architecture de cinq macro-préoccupations conjuguées » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 32). Dans le but de « fournir une grammaire complexe de concepts » (*ibid.*, p. 29), il nous donne une piste importante pour analyser les gestes professionnels déployés par l'enseignant en classe et facilite également l'interprétation des situations didactiques dans leur contexte situé.

⁴⁷ Considéré comme l'actualisation des préoccupations de l'enseignant, un geste professionnel est défini comme « un signe verbal et non verbal adressé à un ou plusieurs élèves pour susciter leur activité. Il est fait pour être compris. Il manifeste une intention que les élèves doivent être en mesure de comprendre. Il relève d'une culture scolaire et disciplinaire partagée » (Bucheton et al., 2015). Il s'agit donc d'un code de communication langagier ou non langagier. Celui-ci est inscrit dans la culture de la profession et supposé partagé entre l'enseignant et les élèves.

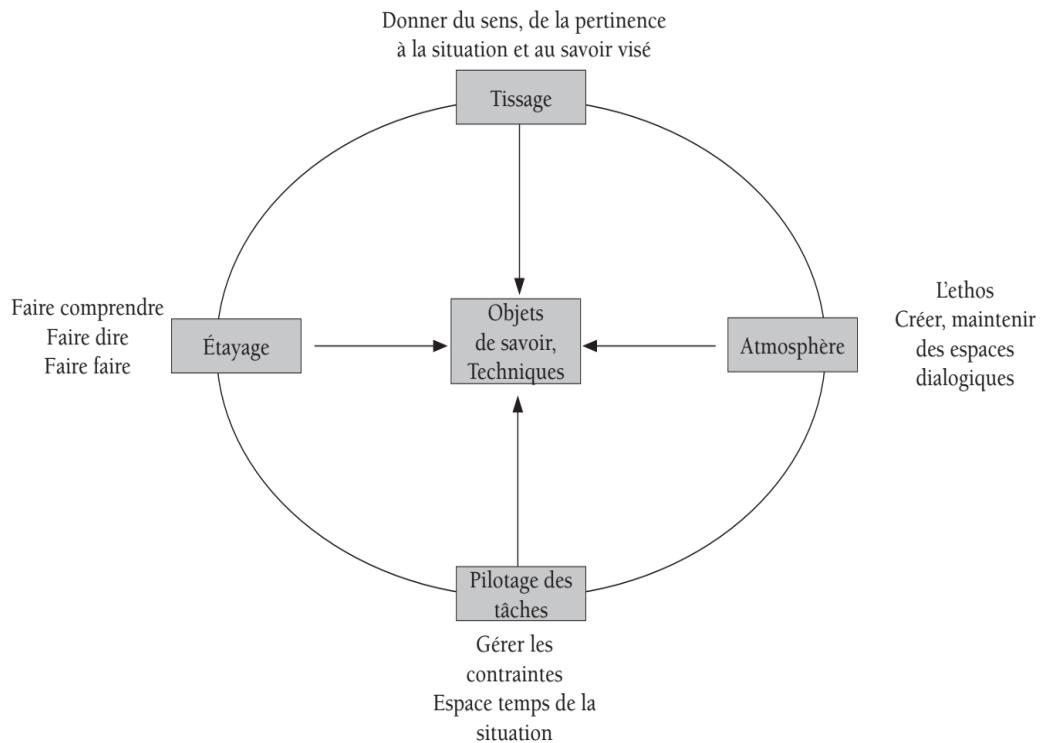


Figure 7 : un multi-agenda de préoccupations enchaînées (*ibid.*, p. 33)

Selon le schéma ci-dessus, les quatre pôles dits « tissage », « atmosphère » « pilotage » et « étayage » convergent vers une préoccupation centrale nommée « objets de savoir, techniques ». Considérées comme systémiques, modulaires, hiérarchiques et dynamiques (*ibid.*, p. 33), les cinq dimensions forment en effet une modélisation théorique qui va « de la construction de savoirs, de techniques, de valeurs, à la gestion de l'autorité et l'atmosphère générale de la classe en passant par la nécessité de susciter l'engagement des élèves, soutenir leur attention, favoriser leur parole et réflexion » (Bucheton et al., 2015, p. 67).

Précisons dans la partie suivante les éléments incontournables relatifs à chaque préoccupation :

- Le tissage. La construction des savoirs et l'acquisition des compétences se fondent généralement sur les expériences déjà acquises. Les gestes de tissage traduisent l'envie chez l'enseignant de réveiller des traces déjà laissées. Plus précisément, l'enseignant se soucie d'amener les élèves à mettre en relation « l'avant et l'après de la tâche, le dedans et le dehors de la classe » (*ibid.*, p. 68). Ce qui permet d'une part de comprendre les liens entre la tâche précédente, la tâche en cours et la tâche à venir, et d'autre part de relier les connaissances acquises à l'école et celles obtenues ailleurs.

- L'atmosphère. L'atmosphère est décrite par Bucheton & Soulé (2009, p. 34) comme « l'espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun ». Qu'elle soit tendue ou détendue, dynamique ou silencieuse, l'atmosphère d'un groupe pourrait varier selon les circonstances en classe. Il faut savoir que les interactions didactiques nécessitent une certaine atmosphère. L'enseignant profite de ses gestes d'atmosphère afin de créer des espaces dialogiques à travers la régulation des relations didactiques et interpersonnelles, d'assurer la cohésion du groupe et de maintenir un climat favorable à l'apprentissage.

- Le pilotage. Cette préoccupation est liée à un ensemble de contraintes qui pourraient exister dans l'enseignement, par exemple, le temps, l'espace et le matériel. D'un côté, l'enseignant se charge de programmer les tâches à réaliser et d'assurer l'avancement de la leçon ; de l'autre, il lui faut réguler la disposition spatiale et organiser les outils d'enseignement.

- L'étayage. Le concept d'étayage, venant de l'idée de Bruner (1983), joue un rôle majeur dans le modèle du multi-agenda. Considéré comme un facteur central de l'agir enseignant, l'étayage renvoie à « toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 36). Poussé par le désir d'accompagner les élèves dans leur parcours d'apprentissage,

l'enseignant peut apporter son aide pour les tâches que les élèves ne peuvent pas finir seuls. Le souci d'étagage demande que l'enseignant fasse des ajustements devant l'ensemble de ses préoccupations.

- **Les objets de savoir.** En général, en situation d'enseignement/d'apprentissage, le but principal est de réaliser la transmission des savoirs. Cependant, les savoirs visés, qui s'imbriquent les uns dans les autres, restent souvent flous et hétérogènes (Bucheton & Soulé, 2009 ; Bucheton, 2014). L'enseignant se préoccupe d'identifier les savoirs à enseigner malgré leur relation compliquée, d'adopter des gestes nécessaires et éolutifs pour que ses élèves puissent avoir accès aux connaissances qu'ils doivent maîtriser. La clarification de la cible visée détermine en grande partie les gestes d'étagage qui jouent un rôle spécifique dans la pratique enseignante.

5.4.2 Les postures d'étagage

Comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, la préoccupation d'étagage est un concept organisateur dans le modèle du multi-agenda. A partir de ce modèle d'analyse, les études (Bucheton, 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009 ; Bucheton, 2014) montrent que l'enseignant opte pour diverses postures d'étagage pour s'ajuster aux élèves qui mettent en œuvre également des postures d'apprentissage⁴⁸ et que ces ajustements contribuent beaucoup à l'accomplissement des tâches en classe.

Mais qu'est-ce qu'une posture ? Dans les travaux de recherche dirigés par Bucheton, nous pouvons trouver deux définitions importantes relatives à la posture. Dans la première définition, une posture est entendue comme « un schème préconstruit du penser-dire-faire, que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans

⁴⁸ Six grandes postures des élèves ont été identifiées, il s'agit de postures réflexive, première, ludique/créative, scolaire, dogmatique et de refus.

l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 36). On voit que la mise en œuvre de la posture dépend de la situation à traiter ou de la tâche à réaliser. La posture s'inscrit dans un contexte social, se construisant avec l'expérience personnelle et scolaire de l'acteur. Le changement de postures est mis en relief. Dans la seconde définition plus concise, une posture désigne « un mode d'agir temporaire pour conduire la classe et s'ajuster dans l'action à la dynamique évolutive de l'activité et des postures des élèves » (Bucheton, 2014, p. 16). Cette définition souligne également la variation des postures de l'enseignant dans sa co-activité didactique avec les élèves. Selon l'avancement de la tâche et les réactions des élèves, l'enseignant doit faire des ajustements nécessaires qui demandent différentes façons d'agir.

Dans les recherches menées autour de gestes professionnels ajustés, cinq principaux types de postures ont été repérés et une posture pourrait révéler plusieurs préoccupations (Bucheton & Soulé, 2009, p. 40 ; Bucheton, 2014, pp. 17-18 ; Bucheton et al., 2015, pp. 69-70) :

- **Une posture d'accompagnement.** L'enseignant montre aux élèves les obstacles à surmonter et met à leur disposition les ressources nécessaires pour finir les tâches en classe. Au lieu de donner tout de suite une évaluation, l'enseignant propose des pistes de réflexion et laisse du temps pour la discussion entre les élèves.

- **Une posture de contrôle.** Cette posture traduit parfaitement le statut de l'enseignant comme responsable de la classe. L'enseignant contrôle l'avancement des tâches, donne constamment des explications et des évaluations et organise la prise de paroles.

- **Une posture d'apparent lâcher-prise.** C'est une posture de « confiance » qui laisse une grande liberté aux élèves. L'enseignant préfère garantir l'autonomie des élèves plutôt que d'intervenir dans leur travail. Tout en profitant des ressources

disponibles, les élèves s'aident etassument eux-mêmes la responsabilité pour résoudre des problèmes et acquérir des connaissances.

- **Une posture d'enseignement.** Cette posture se manifeste à travers des « moments précis de conceptualisation » où les savoirs et les techniques sont nommés, structurés et démontrés. Il importe que l'enseignant saisisse des moments opportuns pour faire comprendre aux élèves l'objectif et le sens des tâches à accomplir. En plus, la posture d'enseignement s'accompagne souvent de gestes de tissage qui relient la tâche en cours et la tâche déjà finie.

- **Une posture dite du « magicien ».** Il s'agit de la « théâtralisation des situations » et l'atmosphère en classe est ludique. Cette posture vise à attirer l'attention des élèves par des jeux intéressants, des gestes théâtraux, des récits impressionnantes, etc.

Les observations en classe (Bucheton & Soulé, 2009 ; Bucheton, 2014 ; Bucheton et al., 2015) montrent que l'enseignant plus expérimenté sait mobiliser l'ensemble de ces postures d'élayage et changer de postures à un moment opportun pour s'adapter à son public selon les circonstances. De même, les élèves ne sont pas passifs, ils sont capables de découvrir les changements de postures chez l'enseignant. Disposant eux aussi de plusieurs postures pour s'engager dans la tâche, les élèves font des ajustements en fonction de leur perception et modifient leurs propres postures d'apprentissage. Une grande interdépendance est ainsi constatée entre les postures d'élayage des enseignants et celles d'apprentissage des élèves.

La modélisation du multi-agenda et l'identification des postures d'élayage, présentées plus haut, peuvent nous servir d'un cadre de référence pour l'analyse des données de notre recherche. A travers la mise en regard de la transcription des cours observés et de celle des entretiens d'autoconfrontation, nous pourrions chercher à découvrir quels gestes professionnels l'enseignant mobilise, quelles postures d'élayage il met en place et quels obstacles il rencontre dans sa pratique en classe. Suivant cette logique, nous pourrions nous poser encore quelques grandes questions pour approfondir notre analyse : quels gestes ou quelles postures de l'enseignant sont

efficients ou au contraire problématiques ? Quels sont les ajustements qui sont faits par l'enseignant pour s'adapter à son public ? Quelles sont les postures d'apprentissage constatées chez les élèves ? Quels sont les liens entre les postures de l'enseignant et celles des élèves ? Comment l'enseignant peut-il construire des gestes professionnels et des postures d'étagage efficaces dans l'enseignement ? C'est autour de toutes ces questions que nous nous efforçons de construire la grande partie pour l'analyse.

Synthèse du chapitre V

Notre étude qui s'inscrit dans une approche ethnographique se base sur les données empiriques recueillies sur le terrain. Ce chapitre commence par une présentation du milieu institutionnel où les quatre enseignants observés pratiquent leurs activités d'enseignement. Viennent ensuite une description détaillée du profil de chaque enseignant et des groupes d'apprenants qu'ils prennent en charge.

La démarche méthodologique que nous avons retenue consiste à rassembler différents types de données obtenues par l'observation participante, l'entretien semi-directif, l'entretien d'autoconfrontation et le questionnaire. Dans le cadre de notre recherche, à l'issue du traitement des données, il s'agit principalement de mettre en dialogue les données issues d'interactions didactiques et les verbalisations produites pendant l'entretien d'autoconfrontation. En partant de l'enregistrement des cours filmés, nous proposons aux enseignants des outils de recherche qui les aident à effectuer un retour rétrospectif ou même réflexif sur les actions déjà effectuées. Par ailleurs, l'enquête et les entretiens réalisés auprès d'apprenants permettent d'accéder à leurs idées sur l'apprentissage de la langue cible. Le croisement de ces divers aspects nous paraît indispensable pour obtenir une analyse complète et pertinente.

Nous nous appuyons enfin sur le modèle du multi-agenda qui nous donne des indices d'un côté dans l'analyse de l'agir professoral, de l'autre dans la compréhension de la relation entre la pratique enseignante et les postures adoptées par les élèves.

Partie IV

Analyse des données

C'est difficile c'est un métier où [...] on ne travaille pas que dans la classe on travaille aussi en dehors de la classe c'est-à-dire on doit chercher des ressources on doit rechercher des documents on doit chercher en fait [...] TOUT tout ce qui est en fait peut-être utile pour la classe c'est un c'est un travail constant pour nous + c'est pas c'est pas juste quand on arrive tiens on va faire ça comme cours tiens on arrive les mains dans les poches en disant tiens aujourd'hui on va faire ça on fait ça aujourd'hui et ça se passe comme ça + NON le métier de professeur c'est quand même quelque chose de très difficile c'est un métier constant [...] + c'est un métier de tous les jours on n'arrête jamais le travail à chaque fois on dit ah tiens ça c'est une bonne idée je pourrais faire ça dans ma classe ah tiens je pourrais utiliser ça dans ma classe [...] JE SAIS quelles sont les conditions dans lesquelles les professeurs enseignent et donc du coup maintenant je réalise à quel point c'est difficile d'être professeur

(Jonathan, entretien d'autoconfrontation 20180627)

Chapitre VI Etablissement des objectifs et prévision des obstacles

Selon les théories de l'action, l'intentionnalité constitue un aspect non négligeable pour interpréter l'action humaine. Avant d'aborder les pratiques d'enseignement, il est ainsi nécessaire de saisir les intentions de l'enseignant. De manière générale, c'est par l'explicitation des objectifs pédagogiques qu'on connaît dans un premier temps les idées de l'enseignant, puisqu'un objectif est défini comme « un énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action » (Raynal & Rieunier, 1997, p. 247). L'établissement des objectifs a pour fonction d'orienter le travail du maître et d'indiquer aux élèves leurs objets d'apprentissage. Pourtant, l'atteinte des objectifs visés n'est pas facile. Les activités d'enseignement sont souvent accompagnées de situations difficiles qui nécessitent l'intervention du responsable de la classe.

Ce chapitre commence par l'analyse des objectifs que les enseignants de langue fixent à leurs activités d'enseignement. On abordera dans un deuxième temps l'interprétation des enseignants à l'égard de « l'obstacle ». Avant de regarder de près les obstacles qui apparaissent dans les activités didactiques, il est utile de savoir comment les enseignants comprennent cette notion clé. La troisième partie portera sur la prévision des obstacles pour voir si les enseignants sont capables d'anticiper les difficultés en situation d'enseignement de langue étrangère.

6.1 La pratique enseignante : réalisation autour des objectifs à atteindre

Charlier (2012, pp. 124-125) identifie dans son étude les trois éléments indissociables qui contribuent à « un triptyque de base » dans le travail de l'enseignant : les projets, les actes et les compétences. Les projets renvoient ici aux

objectifs que l'enseignant fixe à son action d'enseignement, y compris le projet personnel de l'enseignant et le projet d'établissement. Généralement, il est impossible que l'enseignant entre dans la salle de classe sans aucun objectif préconçu. Poussé par un contrat didactique (cf. chapitre III, § 3.2.1) coconstruit avec ses élèves, l'enseignant se donne des buts à atteindre et cherche à mettre en place une série d'actes d'enseignement pour réaliser enfin la transmission des savoirs.

6.1.1 L'objectif institutionnel

Quand il s'agit d'un enseignement scolaire, l'organisation des activités didactiques est orientée dans une certaine mesure par des exigences venant de l'institut. Les extraits ci-dessous se caractérisent par la réponse négative dans un premier temps des enseignants à propos de l'objectif fixé par l'institut. Cependant, presque tous les enseignants se corrigeant vite de façon implicite ou explicite pour donner des précisions sur l'objectif institutionnel.

- 41 I selon l'IBS par exemple
42 Jonathan **l'IBS l'IBS non + j'ai pas vraiment de contraintes au niveau de l'IBS**
 + sachant que juste juste pour donner des cours [...] mon objectif aussi c'est que **je dois commencer un peu à les préparer à l'entretien de Campus France + parce que l'entretien de Campus France c'est un entretien en fait qui est seulement à l'oral [...] (ESD⁴⁹ 20180315)**
- 64 Nabil **alors par l'IBS hum non c'est-à-dire que voilà ah oui l'objectif de l'IBS est qu'ils arrivent au niveau B2 ça soit le B2 et à l'examen TCF TEF et aussi un B2 à l'oral + c'est aussi important qu'ils atteignent ça** (ESD 20180919)
- 59 I [...] y a-t-il y a-t-il des objectifs fixés par l'IBS ou pas
60 Emmanuel **non**
61 I non non pas du tout
62 Emmanuel les objectifs de niveau euh après **après un an ils doivent avoir B1** (ESD 20180515)
- 52 Pierre **pas vraiment non y a + pour les : les 2+2 c'est plutôt les objectifs euh : du CELA avoir le B2 je crois pour partir étudier en France pour les**

⁴⁹ Entretien semi-directif

quatrièmes années les francophones y a pas vraiment d'objectifs faut qu'ils aient leur diplôme à la fin y a pas d'objectifs au terme de : de niveau de français vraiment [...] (ESD 20180402)

L'analyse de ces extraits permet de constater que les enseignants extra-nationaux jouissent d'une grande liberté au sein de l'IBS. C'est la raison pour laquelle ils évoquent rarement dans leurs discours des contraintes institutionnelles. Pourtant, ils sont en pleine conscience du niveau de langue exigé pour les apprenants, notamment dans le cadre des programmes 2+2 qui consistent à envoyer les étudiants à l'étranger. Rappelons que les élèves des programmes sino-français doivent atteindre le niveau B1 CECRL à l'issue d'un an d'études et le niveau B2 est considéré comme une des conditions nécessaires pour que l'élève soit admis par l'université française qu'il a choisie (cf. chapitre I, § 1.3.3). Il faut ajouter que le niveau B1 est exigé pour les apprenants inscrits en programme anglais-français avant de pouvoir partir au Québec. Parmi les extraits issus des entretiens menés avec les enseignants qui prennent en charge des programmes 2+2, deux enseignants (Nabil et Emmanuel) donnent une réponse claire sur l'exigence linguistique. Seul Jonathan ne mentionne pas de façon évidente l'exigence linguistique envers ses élèves, mais on voit qu'il se préoccupe de leur départ en France. L'enseignant tente d'aider les élèves à réussir l'entretien pour demander le visa et il connaît bien l'objectif déjà établi par l'IBS, à savoir qu'il s'agit d'envoyer le plus grand nombre d'élèves possible en France. Ayant dispensé des cours destinés aux groupes sino-français, Pierre nous montre également sa bonne connaissance sur l'objectif à atteindre en ce qui concerne le niveau de langue des apprenants inscrits en programme 2+2. Mais en même temps, il avoue qu'il n'existe pas d'objectif clairement fixé par l'institut pour les quatre classes francophones.

La prise en compte des attentes institutionnelles chez les enseignants nous fait découvrir qu'ils se réfèrent plus ou moins à l'objectif fixé par l'établissement scolaire. Même si cet objectif n'est pas obligatoire, il leur propose un cadre global sur lequel se basent leurs activités d'enseignement.

6.1.2 L'objectif personnel

En classe de langue, l'amélioration du niveau de langue des apprenants reste le premier souci de l'enseignant. Lors d'un cours d'oral, les actions d'enseignement ont pour but principal de faire parler les apprenants et d'améliorer leur oral en langue cible. Généralement, l'enseignant s'efforce d'inciter les élèves à prendre ou à poursuivre la parole et ce phénomène est notamment visible dans le discours de trois enseignants enquêtés.

42 Jonathan [...] en première année **mon objectif c'est de les faire parler les faire parler essayer qu'ils qu'ils racontent des choses** [...] (ESD 20180315)

62 Nabil **alors pour le cours d'oral mon objectif est que mes étudiants parlent bien français voilà + le premier objectif je te dis c'est la prononciation + et aussi la grammaire** parce que euh à ce jour quand ils arrivent souvent en deuxième année ils savent pas euh : où est la place de l'adjectif où est la place de : du pronom + donc oui ça y a certains étudiants pas tous ah mais certains étudiants oui ils ils ont ce : ce problème même en deuxième année oui + bon voilà **mon objectif c'est c'est qu'ils passent leur + leur entretien et qu'ils aient leur visa voilà** (ESD 20180919)

54 Emmanuel **dans les cours d'oral oui généralement c'est euh c'est parler oui + euh : bien que parfois vu que c'est des débutants je leur fais faire un peu d'écrit quand même** mais oui (ESD 20180515)

D'après les extraits ci-dessus, il n'est pas étonnant que les enseignants mettent en avant la prise de parole des apprenants dans les cours d'oral français. Leur premier objectif consiste à aider les apprenants à ouvrir leur bouche. Pour Jonathan, au lieu de se contenter de prendre la parole, les élèves sont encouragés à raconter des choses. Nabil demande que ses élèves parlent bien français, il attache de l'importance à la bonne prononciation et à la structure correcte des phrases. On voit qu'il souligne ainsi la qualité de l'oral chez les apprenants et l'exactitude de la langue. En outre, tout comme Jonathan, le second objectif de Nabil est étroitement lié à l'attente actuelle de l'institut. L'enseignant cherche à préparer les apprenants à l'entretien de demande de visa.

Bien que la pratique de l'oral soit considérée comme la plus importante dans un cours d'oral, on constate chez Emmanuel que le temps est également consacré à l'acquisition d'une autre compétence linguistique en plus de l'oral, à savoir l'écrit. Le travail de l'enseignant ne vise pas uniquement l'oral, il se propose un autre objectif afin d'améliorer le niveau de langue des élèves. Nous découvrons la même intention dans le discours de Pierre :

48 Pierre oui ben + les objectifs ++ **ce sont : ben les amener à comprendre à peu près n'importe quelle situation** + [...] la plupart veulent quand même aller en France après leurs quatre ans + **pour qu'ils soient capables de bien comprendre à peu près le français commun** comme de temps en temps sur mes extraits de journaux télé ou de publicité des choses où les gens ralentissent pas mal leur flow ++ **aussi pour apprendre aussi des : un peu de : d'interculturel un peu de comment ça se passe en France** [...] (ESD 20180402)

Plutôt que de souligner la pratique de l'oral, l'enseignant exprime son désir de faire acquérir aux apprenants une bonne capacité dans la compréhension orale. Il veut amener les élèves à bien comprendre l'oral français dans la vie quotidienne en vue d'une meilleure intégration dans la communauté française. Par ailleurs, il met l'accent sur la nécessité de connaître le pays d'accueil et d'une prise de conscience des éléments interculturels.

On remarque que le développement de la compétence de production orale constitue un enjeu fort dans un cours d'oral. Mais à côté de cette tentative de favoriser l'oral, les enseignants se donnent souvent d'autres objectifs à réaliser. En d'autres termes, les savoirs ciblés sont multiples et s'imbriquent les uns dans les autres.

6.1.3 L'objectif fixé pour une séance de cours : révélation d'une intention plus précise

Devant son objectif global et son public, l'enseignant a tendance à moduler ses cours à travers des formes variées d'organisation. L'enseignant n'agit pas sans

idée préconçue, ce qu'il propose à ses élèves au cours d'une séance de leçon recouvre généralement une intention personnelle plus précise.

1 Emmanuel (time code : 00:00:02) Commentaire 1--- j'ai arrêté tout de suite pour expliquer comment je me suis mis je là c'est euh **en fait avant de commencer le jeu on avait euh fait euh : des séances de décrire on a rappelé la description des personnes on a euh : fait la description des images + donc je suis pas arrivé à ce jeu-là par hasard non plus** (EAC⁵⁰ 20181206)

96 Emmanuel oui oui + **je te dis on avait vu la description des personnes et la description des images juste avant donc c'est euh c'est pour pratiquer** oui (EAC 20181206)

308 Nabil [...] **ce thème-là que je choisis je te dis c'est un thème qui date de 2014 + et qui a été + une semaine avant euh : le gouvernement avait annoncé l'augmentation des prix ils étaient tous pas d'accord** (EAC 20190102)

Les deux premiers extraits permettent de voir qu'Emmanuel évoque à deux reprises son motif dans le choix du thème. Il envisage en effet de mettre en relation la tâche précédente et la tâche en question. Avec cette phrase « *je suis pas arrivé à ce jeu-là par hasard* », l'enseignant nous montre sa gestion de la cohérence entre les séances de cours. Comme les apprenants ont déjà appris à décrire en français des images et des personnages, il importe qu'on leur donne des occasions pour « *pratiquer* » la langue cible. C'est la raison pour laquelle l'enseignant propose un jeu de description. Dans le cas de Nabil, l'enseignant verbalise son intention d'introduire un sujet relatif aux étudiants inscrits en programme 2+2. Il s'agit alors de l'augmentation des frais d'inscription des étudiants hors Union Européenne annoncée par le gouvernement français. Cette idée de faire du lien entre « le dedans et le dehors de la classe » (Bucheton, 2014, p. 12) traduit le souci chez l'enseignant d'intéresser les apprenants à travers un sujet d'actualité qui les concerne. L'analyse ci-dessus nous permet de constater l'une des préoccupations enseignantes évoquées par Bucheton dans son multi-agenda, à savoir le tissage. Selon Bucheton & Soulé

⁵⁰ Entretien d'autoconfrontation

(2009, p. 35), « tisser c'est réveiller, raviver des traces [...] pour planter le décor, construire le *milieu* d'une séance ». Ce geste professionnel implique que « le savoir se construit et prend sens d'abord dans le déjà là » (Bucheton et al., 2015, p. 68). Ainsi l'enseignant est capable de baser son nouvel acte d'enseignement sur un savoir déjà enseigné afin d'effectuer un lien de manière évidente et de favoriser l'assimilation des connaissances. Ce qui se passe autour des apprenants constitue également une source importante pour que l'enseignant planifie son cours.

Dans notre étude, nous découvrons en plus que les besoins des élèves sont souvent pris en compte lors de la programmation des séances. Certains enseignants enquêtés cherchent à proposer des activités didactiques pour aider les élèves à s'adapter en avance à leur vie universitaire à l'étranger.

95 Nabil

des exposés à faire + toi tu as fait moi aussi j'ai fait des exposés et tu le fais devant toute la classe + ok **là on est entre les Chinois mais en France y a des Français et y a aussi d'autres étudiants étrangers + donc pour leur donner l'habitude [...]** (EAC 20181114)

Ayant fait ses études supérieures en France, Nabil connaît bien le fonctionnement de l'exposé qui constitue une activité indispensable pour les gens qui étudient dans les universités françaises. Sa propre expérience d'apprentissage inspire donc l'objectif à atteindre pour son cours. Cela correspond à l'analyse de Xue (2015, 2016) selon laquelle la fabrique de l'action enseignante ne se construit pas à partir du néant, elle est souvent liée à l'expérience vécue par l'enseignant en tant que lui-même apprenant. Selon Nabil, il est nécessaire que les apprenants chinois sachent préparer un texte dans lequel ils expliquent des faits ou développent des idées et présenter ensuite ce texte oralement devant un public. L'importance réside non seulement dans la prise de parole mais aussi dans l'adaptation à une présentation orale devant toute la classe, y compris le professeur français et « *d'autres étudiants étrangers* ». Il faut savoir que les apprenants chinois n'ont pas l'habitude de faire un exposé à l'école en Chine et qu'ils sont souvent critiqués pour leur faiblesse à l'oral.

L’organisation d’une séance d’exposés vise donc à améliorer leur expression orale, à les aider à s’habituer petit à petit à la méthodologie universitaire française.

Le discours ci-dessous vient d’un autre enseignant qui pense aux futures études de ses élèves :

11 Jonathan [...] c'est quelque chose en général qu'ils qu'ils vont utiliser assez souvent + parce que là les chiffres par exemple on va dire la DATE + mais par exemple euh : EUX ils font des mathématiques ils font des mathématiques ils font l'économie je sais que une fois qu'ils vont arriver en France ils vont étudier l'histoire de l'économie [...] ils vont aussi avoir les dates par exemple les statistiques les statistiques 2010 2015 il y a 15% 95% 10% + ils vont s'ils font s'ils parlent avec leurs professeurs s'ils s'expliquent avec leurs professeurs ils vont forcément utiliser des chiffres [...] pour eux qui apprennent les mathématiques tout ça + ils ont besoin des chiffres c'est obligatoire ils sont quasiment obligés d'utiliser (EAC 20180425)

L’intention que Jonathan révèle ici pour le choix d’un exercice oral de chiffres est facile à saisir : les chiffres seront très utiles pour les apprenants chinois qui s’inscriront en économie et gestion dans les universités françaises. L’enseignant répète à plusieurs reprises l’utilité des chiffres dans la discipline choisie par les apprenants, puisqu’ils étudieront « *les mathématiques* », « *les statistiques* », « *l’histoire de l’économie* », etc. Les mots tels que « *forcément* », « *obligatoire* » et « *obligé* » permettent de constater jusqu’à quel point Jonathan souligne la nécessité de maîtriser les chiffres non seulement pour réussir les matières en sciences économiques mais également pour bien communiquer avec les professeurs français. On voit ici que l’enseignant met au centre les besoins concrets des apprenants pour construire son action d’enseignement. Si la pratique des chiffres en langue cible constitue d’abord un objectif linguistique, l’enseignant a notamment l’intention d’aider les apprenants à réussir leurs études économiques.

Pour ceux qui choisissent d’étudier à l’étranger, en plus des difficultés susceptibles d’apparaître pendant les études, un autre grand défi qu’ils doivent relever consiste à se débrouiller dans la vie quotidienne en langue cible.

110 Jonathan [...] c'est je veux dire c'est un c'est un :: comme : c'est un cours qui est important [...] parce que : **ils ont besoin de savoir ces choses-là** + parce que en français en français comme je dis souvent en français surtout à l'oral on utilise pas mal d'expressions + en général poser un lapin je veux dire c'est : t'as pas d'autres façons à le dire quoi + poser un lapin quelqu'un qui vient pas t'es où tu vas dire ben il n'est pas venu tu dis non il m'a posé un lapin + des choses comme ça [...] c'est euh **c'est des expressions et il faut il faut que les étudiants les connaissent + ça fait partie de la vie quotidienne ils vont venir ils vont venir en France il faut qu'ils il faut qu'ils s'habituent quoi + et les expressions c'est un bon moyen pour eux c'est un bon moyen pour eux déjà pour apprendre des expressions et en plus pour qu'ils se rendent compte que le français ça se traduit pas du mot à mot [...]** (EAC 20180924)

La phrase « *ils ont besoin de savoir ces choses-là* » nous montre que les besoins des élèves sont mis en avant par Jonathan pour concevoir son cours. Selon l'enseignant, l'usage des expressions françaises est une partie non négligeable de la communication quotidienne en France. Il est ainsi nécessaire qu'une séance de cours soit consacrée à l'étude des expressions françaises pour que les apprenants chinois les connaissent et les utilisent ultérieurement. Dans sa verbalisation, l'enseignant explicite clairement les deux objectifs à atteindre par le biais de l'enseignement des expressions françaises. Le premier réside dans la maîtrise des expressions pour aider les échanges à l'oral dans la vie quotidienne. Le second est d'amener les apprenants à comprendre qu'on n'arrive pas à traduire mot à mot le français en chinois, puisque les deux langues sont très différentes et possèdent leur propre système linguistique.

Les analyses de cette partie permettent de découvrir que le métier d'enseignant possède des caractéristiques qui lui sont propres. Cette activité professionnelle met l'accent sur la transmission des savoirs tout en prenant compte des besoins des élèves. Selon Pastré, Mayen & Vergnaud (2006, p. 182), l'activité enseignante « s'inscrit pleinement dans le cadre des activités de relation entre humains ». C'est autour du groupe classe et des individus qui le composent que l'enseignant essaie de mettre en place différentes tâches et démarches didactiques. Ce qui compte, c'est de faire évoluer les apprenants dans leur apprentissage et de générer des développements cognitifs. Les savoirs et les élèves constituent ainsi

deux aspects primordiaux sur lesquels l'enseignant se penche beaucoup quand il établit son objectif.

En bref, l'action d'enseignement est considérée comme une action marquée par l'intentionnalité et orientée par des objectifs à atteindre (Cicurel, 2005b ; Cicurel, 2007a). Par son identité professionnelle, le responsable de la classe tient compte des demandes institutionnelles qui lui servent de cadre de référence. En outre, il fixe non seulement un but général pour le cours qu'il dispense, mais également un but précis pour une séance de cours destinée à son public.

6.2 L'interprétation de la notion d'obstacle

Comme notre étude est centrée sur les obstacles rencontrés par les enseignants dans leurs classes de langue, il convient selon nous de connaître leur compréhension à propos de ce mot-clé « obstacle » dans le cadre de l'enseignement de la langue.

6.2.1 Des obstacles inhérents au métier d'enseignant et à l'enseignement de la langue

82 Jonathan [...] pour pour moi l'obstacle on va dire je vais **je vais prendre ça professionnellement + un obstacle c'est-à-dire quand j'arrive pas à me faire comprendre + j'arrive pas à me faire comprendre ou j'arrive pas à faire que mes étudiants fassent ce que j'ai demandé** + pour moi ce serait ça on va dire professionnellement un obstacle (ESD 20180315)

Jonathan souligne d'emblée son identité professionnelle en adoptant une posture d'enseignant dans son discours (« *je vais prendre ça professionnellement* »). L'interprétation de la notion d'obstacle se poursuit autour de deux points essentiels.

Premièrement, la compréhension en classe est considérée comme un obstacle à franchir. Compte tenu de sa responsabilité en tant qu'enseignant professionnel, il importe pour Jonathan de se faire comprendre par son public pour permettre

l'avancement dans l'apprentissage. Il est à noter que, dans une classe de langue, la langue cible est à la fois l'objet d'apprentissage et l'outil d'apprentissage (cf. chapitre III, § 3.2.3). Par rapport à d'autres classes, la classe de langue peut se distinguer par une compréhension à deux sens. D'une part, la priorité est donnée à la compréhension de la langue cible par les apprenants. En d'autres termes, c'est le côté linguistique qui compte. D'autre part, il s'agit de la compréhension du contenu de l'interaction, à savoir l'objet thématique. Ces deux niveaux de compréhension sont incontournables dans les pratiques de transmission.

Deuxièmement, l'obstacle se concrétise dans la non-réalisation des demandes conçues par le responsable de la classe. On sait que l'enseignant est celui qui donne la parole, celui qui est en charge des interactions didactiques et celui qui gère le déroulement des activités. Chaque enseignant a ses propres exigences envers ses élèves et de manière générale il leur demande d'accomplir des tâches. Cependant, lorsque les apprenants ne respectent pas strictement les demandes de l'enseignant, ce non-respect menace évidemment l'autorité de leur professeur. Et quand les apprenants sont incapables de finir ce que demande l'enseignant faute de compétences, ce qui a été conçu et planifié risque d'être perturbé.

De toute évidence, les deux aspects évoqués par Jonathan à propos de l'obstacle sont étroitement liés au métier d'enseignant. C'est en effet un métier qui distribue souvent des consignes pour préciser les demandes envers les apprenants. De plus, c'est un métier qui cherche à rendre les savoirs à transmettre plus compréhensibles. La compréhension en classe de langue est d'autant plus difficile que les apprenants maîtrisent plus ou moins malhabilement la langue cible.

L'idée de Pierre ci-dessous fait écho aux obstacles évoqués par Jonathan et analysés ci-avant. Mais l'enseignant se concentre plutôt sur la transmission et la compréhension des consignes dans sa classe de langue.

90 Pierre oui y a des fois XXX c'est : donner les consignes pour qu'ils comprennent les consignes rapidement oui en général je leur donne les consignes à l'oral + s'ils comprennent pas bien je reformule si ça va toujours pas après j'écris au tableau s'il faut plusieurs versions d'un d'un verbe ou d'un mot si je suis pas sûr qu'ils comprennent [...] (ESD 20180402)

Dans ses travaux de recherche, Cicurel (2007b, 2011c) met les consignes parmi les éléments constitutifs de l'agir professoral. De même, l'analyse de Rivière (2006, p. 247) permet de rendre compte du rôle crucial des consignes : « en disant de faire ou de dire, en prescrivant des actions, en explicitant les tâches, l'enseignant infléchit nécessairement les dires et les faire consécutifs ». C'est par les consignes que l'enseignant explique ses demandes et guide les activités pédagogiques. Cependant, selon Rivière (2008, p. 58), « entre le dire de faire et le faire, s'articulent un « faire comprendre », un « faire voir » et un « faire savoir » qui participent à l'élaboration plus ou moins conjointe du sens de la tâche requise [...] ». Si on exige les apprenants de suivre des indications pour mieux accomplir les tâches proposées, il revient à l'enseignant d'expliciter le plus clairement possible ses consignes. C'est la raison pour laquelle Pierre se préoccupe beaucoup de se faire comprendre par ses élèves. Comment réussir à faire comprendre les consignes constitue un problème majeur à traiter.

Ce qui nous intéresse en plus, c'est de voir que Pierre adopte une attitude positive pour aider les apprenants à mieux saisir son discours de prescription. Les stratégies qu'il met en place dans son enseignement, telles que, la reformulation, l'écriture au tableau, le recours aux synonymes (« *je reformule* », « *j'écris au tableau* », « *s'il faut plusieurs versions d'un d'un verbe ou d'un mot* »), nous montrent qu'il s'efforce de résoudre les problèmes de compréhension. On découvre ainsi l'image d'un « enseignant stratégique » (Tardif, 1992) qui sait réagir aux obstacles pour améliorer la situation.

6.2.2 La prise en compte des obstacles sous une perspective dynamique

Comme ce qui a été analysé dans la partie théorique concernant la notion d'obstacle, dans les recherches didactiques, le terme « obstacle » n'est pas entendu dans un sens purement négatif (cf. chapitre II, § 2.4.2). Pour les élèves, on considère que l'existence des obstacles dans l'apprentissage est nécessaire. L'accent est mis sur le franchissement possible des obstacles pour la reconstruction des savoirs et les transformations intellectuelles. Quant aux enseignants, les obstacles les poussent à interroger leurs pratiques didactiques et leur proposent des opportunités de manière à réaliser un développement professionnel.

Le discours ci-dessous qui nous intéresse s'inscrit également dans cette perspective plus dynamique pour interpréter les obstacles.

132 Nabil

pour moi personnellement **quand on veut y a pas d'obstacles + quand on veut réussir on veut on veut** je pense ah ça c'est ça c'est mon opinion **quand on veut réussir on essaie de détruire tous les obstacles qui sont en face de nous** et c'est-à-dire le l'exemple vivant c'est voilà tous les tous les étudiants qui étaient ici à l'IBS qui sont aujourd'hui en France + donc ils ont pu détruire tous ces obstacles [...] (ESD 20180919)

D'un point de vue positif, l'obstacle n'est plus envisagé uniquement comme une entrave qui empêche la réalisation des actions et l'atteinte des objectifs visés. Nabil a tendance à tenir compte du franchissement des obstacles et il accorde de l'importance à la volonté (« *quand on veut y a pas d'obstacles* »). Si les obstacles sont inévitables, ce qui importe, c'est de savoir se mobiliser et de faire des efforts (« *on essaie* ») afin de les surmonter. L'accent n'est plus mis sur les situations difficiles, mais sur les moyens pour s'en sortir. Prenant comme exemple les étudiants des groupes sino-français, l'enseignant tente de montrer la possibilité de balayer les obstacles pour obtenir finalement la réussite.

En ce qui concerne l'obstacle, l'interprétation des enseignants nous amène à constater qu'ils ont dans leur travail quotidien deux grandes questions à réfléchir :

- comment inciter les apprenants à les suivre pour atteindre les exigences requises ?

- qu'il s'agisse des consignes ou des contenus d'enseignement, comment assurer la compréhension en classe ? Surtout quand les activités didactiques ont lieu dans une classe de langue, l'insuffisance linguistique des apprenants constitue un élément clé qui influence la compréhension.

C'est notamment autour de ces deux aspects mentionnés ci-dessus que les enseignants évoquent des difficultés. Nous percevons d'ailleurs que, malgré l'existence des obstacles, l'enseignant peut adopter une posture positive en déployant des efforts pour faire face aux moments difficiles.

6.3 La prévision des obstacles en classe

6.3.1 Une capacité de prévoir des obstacles

Nous savons que l'action enseignante est marquée par une forte anticipation pour ce qui peut se passer dans sa classe (cf. chapitre IV, § 4.2.1). En plus de sa planification à l'égard de l'organisation des activités didactiques, l'enseignant est capable de prévoir certaines difficultés dans sa pratique de transmission.

23 Nabil [...] tu tu vois quand je j'arrive en classe je j'aime bien arriver le premier pour pour dès que les étudiants arrivent on commence le travail + et **j'aime pas quand il y a des trucs qui qui marchent pas comme je l'ai prévu** et ça **cet ordinateur c'est toujours le même le même problème TOUJOURS toujours il y a du mal à à allumer ce télécran** oui cet ordinateur + **la salle 201 j'ai toujours rencontré des problèmes** [...] (EAC 20181114)

Le discours de Nabil permet de voir que l'enseignant a l'habitude d'arriver le premier en classe avant de commencer son cours. Pour que le cours se déroule normalement, il souhaite que tout soit bien préparé avant la présence des élèves. L'importance est accordée ici à la gestion du temps puisque l'enseignant préfère commencer son cours « *dès que les étudiants arrivent* ». Le temps verbal au passé

dans cette phrase « *comme je l'ai prévu* » nous permet de constater que Nabil a déjà essayé d'envisager au préalable des obstacles qui pourraient perturber sa classe. L'enseignant répète ensuite trois fois « *toujours* » pour montrer que le problème technique dans cette salle de classe est assez fréquent. En effet, c'est l'expérience vécue qui amène l'enseignant à tenir compte de la panne de l'ordinateur. Ce problème technique récurrent constitue un véritable risque potentiel pour le bon déroulement du cours. Cette idée préventive, fondée sur les connaissances existantes, correspond à la notion de typicalité conçue par Schütz (cf. chapitre IV, § 4.1.3). Selon Schütz (1987, p. 12), « toute interprétation de ce monde est basée sur une réserve d'expériences préalables, [...], ces expériences sous forme de connaissances disponibles, fonctionnent comme schème de référence ». C'est en s'appuyant sur les problèmes rencontrés que l'enseignant conçoit ses actions à venir et tente de diminuer les risques supposés.

Le rôle des ressources typifiantes dans la prévision des difficultés peut aussi être confirmé à travers le commentaire de Jonathan :

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
1 E alors bonjour 2 As bonjour 3 E ça va ↑ 4 As ça va 5 E ça va ↑ 6 As ça va 7 E fatigués ↑ 8 As oui oui 9 E oui fatigués ↑ + le matin c'est difficile 10 As oui (Jonathan-Cours 20180329)	E (time code : 00 :00 :08) Commentaire 1--- tu vois voilà par exemple j'essaye toujours de leur demander comment ça va s'ils sont fatigués s'ils sont euh : en forme j'essaye de on va dire les mettre un petit peu voilà s'éch on va s'échauffer quoi un petit échauffement pour qu'ils parlent + mais euh :: ils sont ils sont toujours + ça dépend alors ça dépend des jours tu as des jours tu sais ils sont par exemple là le jeudi matin en général jeudi matin ils sont fatigués ah jeudi matin en général c'est dur + le mercredi soir quand je les ai le mercredi soir ils sont plus en forme + le jeudi matin c'est difficile donc tu vois j'essaye toujours mais dans toutes mes classes à préparer j'essaye de faire des + on va dire poser des petites questions comment ça va [...] (EAC 20180425)

Dans l'extrait issu de l'interaction en classe, Jonathan choisit de saluer d'abord ses élèves (en TP⁵¹ 1, 3 et 5) plutôt que de commencer tout de suite son cours. Cette salutation est ensuite suivie par l'interrogation sur l'état d'esprit des apprenants. La verbalisation de l'enseignant à droite nous révèle sa vraie intention par le biais de ce va-et-vient dialogique entre son public et lui. On observe que l'enseignant tente de généraliser (« *en général* ») la difficulté pour les cours du matin. Par rapport au mercredi soir, les apprenants sont toujours moins en forme « *le jeudi matin* ». En effet, c'est son expérience antérieure qui le pousse à prévoir cette difficulté et à chercher à résoudre ce problème. Les questions simples sont donc posées avant la leçon et celles-ci sont considérées comme « *un petit échauffement* » nécessaire. C'est effectivement la première étape qui incite les apprenants à s'exprimer. Jonathan met en évidence dans son discours son habitude tout en répétant « *j'essaye toujours* ». L'utilisation du verbe « *essayer* » implique les efforts faits par l'enseignant même s'il ne peut pas réussir. L'adverbe « *toujours* » permet de voir que la salutation fait partie des actions routinisées de l'enseignant. Rappelons que les routines ont pour fonction de réguler et de stabiliser les activités d'enseignement et en même temps d'augmenter la prévisibilité de l'action enseignante (cf. chapitre IV, § 4.2.2). On peut ainsi dire que c'est grâce aux situations difficiles rencontrées auparavant que l'enseignant essaie d'envisager préalablement des obstacles et d'encourager la prise de parole des élèves.

Continuons avec le cas d'Emmanuel. Au travers des deux extraits suivants, on constate que l'enseignant prend en compte la difficulté que les apprenants rencontreront dans l'activité proposée, mais le plus primordial, c'est qu'il s'efforce d'éviter les risques qui pourraient empêcher la réalisation de son objectif didactique bien établi.

⁵¹ tour de parole

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
<p>10 E c'est un peu difficile et c'est pour ça que je fais un jeu comme ça vous allez être forcés à parler euh : évitez d'utiliser le dictionnaire + je sais c'est euh :: c'est très difficile sans dictionnaire mais il faut que les autres comprennent + donc un étudiant (Emmanuel-Cours 20181016)</p>	<p>E (time code : 00:00:52) Commentaire 3--- donc là j'ai expliqué sans dictionnaire parce que parfois y en a qui : + comme souvent ils veulent avoir le mot parfait et du coup les autres ne comprennent pas le mot donc ça n'a aucun intérêt (EAC 20181206)</p>

En TP 10 à gauche, il s'agit principalement d'une prescription adressée aux élèves au début de la classe. C'est ce que Rivière (2008) appelle une « consigne préfaçante ». Selon la chercheuse, « plus qu'énoncer une tâche, les consignes préfaçantes et préparatoires d'une activité et les stratégies langagières correspondantes de l'enseignant préparent et mettent les élèves dans la (dis)position de faire, d'apprendre » (*ibid.*, p. 53).

Emmanuel évoque en premier lieu la difficulté à accomplir la tâche pour montrer que le jeu de description n'est pas facile. On perçoit ainsi une préparation psychologique de la part de l'enseignant envers ses apprenants. S'ensuit une asymétrie statutaire évidente qu'on constate souvent dans une classe (cf. chapitre III, § 3.2.2). Sur un ton impératif (« *forcé* », « *évitez* », « *il faut que* »), l'enseignant se positionne autoritairement devant son public et leur transmet oralement des consignes à respecter.

Jouissant de sa place haute face à ses élèves, Emmanuel explicite les trois points essentiels pour finir la tâche : les élèves sont obligés de parler devant tout le monde, l'utilisation du dictionnaire n'est pas autorisée et l'importance est de faire comprendre les autres camarades. Malgré la difficulté prévue pour les apprenants dans ce jeu descriptif, l'enseignant explique dans son commentaire l'interdiction du dictionnaire. Certains apprenants préfèrent trouver des mots exacts pour s'exprimer, il est ainsi possible qu'ils utilisent des mots plus compliqués après avoir consulté le dictionnaire. Ce comportement va en fait à l'encontre de l'intention de l'enseignant

selon laquelle la compréhension de tous est davantage appréciée, il est préférable que les apprenants s’expriment spontanément à l’aide des mots déjà appris, c’est au moins un des buts de cette activité descriptive. Dans ce cas-là, l’enseignant rappelle que l’usage du dictionnaire est inacceptable et il cherche ainsi à éliminer ce risque potentiel pour sa pratique pédagogique suivante.

6.3.2 L’imprévisibilité dans la classe

L’incertitude est constitutive de l’action d’enseignement (Altet, 2008 ; Cicurel, 2011c ; Perrenoud, 1996 ; Vinatier & Altet, 2008). Il s’agit en effet d’une action conjointe et publique qui presuppose un espace interactif et interpersonnel. Au lieu d’exercer individuellement son activité professionnelle, l’enseignant est en interaction constante avec un groupe d’apprenants. Même si l’enseignant peut préparer les contenus et les modalités d’enseignement en fonction de ses connaissances sur les élèves et sur la situation, il lui est impossible de connaître à l’avance toutes les réactions de son public. Altet (2008, p. 47) indique que « l’enseignement dépend des acteurs en présence, de leurs actions, réactions et interactions significatives en situation ».

- | | |
|-----------|--|
| 11 I | mais si tu par exemple tu fais plusieurs fois ce cours-là est-ce que tu tu rencontres peut-être moins de difficultés ↑ |
| 12 Pierre | ben ça dépend de :: je sais pas de :: + peut-être de l'humeur qu'ils ont ce jour-là et puis de la dynamique de la classe etc ou de l'imagination qu'ils ont aussi quoi y a des fois c'est c'est vraiment très drôle ce qu'ils proposent comme comme présentation dans leur jeu de rôles mais des fois c'est plus basique + tant qu'ils parlent français c'est comme ça le plus important quoi + et après en plus s'ils sont imaginatifs et créatifs c'est un bonus [...] (EAC 20181108) |

L’extrait ci-dessus nous montre que la reprise d’un cours ne permet pas la diminution des difficultés dans l’enseignement. Face à l’interrogation de l’intervieweuse, Pierre adopte tout de suite une attitude incertaine : « *je ne sais pas* ». L’enseignant énumère dans son discours plusieurs facteurs qui influenceront le

déroulement du cours. Ces facteurs, tels que « *l'humeur* », « *la dynamique* » et « *l'imagination* » sont tous liés à ses élèves. Malgré une certaine connaissance sur son groupe et la préparation du cours, l'enseignant est confronté à des éléments incontrôlables. En fait, le travail enseignant qui s'organise autour d'un objet de savoir repose sur la collaboration des élèves. Ceux-ci sont considérés comme des partenaires actifs plutôt que des destinataires passifs (Bishop & Cadet, 2015). Selon Pierre, même s'il refait ce cours, il n'est pas sûr de la bonne humeur de sa classe. Il ne sait pas si les apprenants seront dynamiques ou motivés et s'ils seront assez imaginatifs dans l'exercice proposé.

Pierre tente d'évaluer la participation des apprenants en fonction des expériences antérieures avec plusieurs groupes. S'il trouve parfois leur présentation « *drôle* », il montre également son insatisfaction lorsque les élèves lui proposent quelque chose de « *basique* ». En effet, un petit changement amène forcément un renouvellement des expériences. Une activité didactique menée au sein de différents groupes peut susciter différentes réactions. Dans le même sens, les apprenants du groupe peuvent se comporter de manière différente vis-à-vis d'une même activité. Il est ainsi difficile pour l'enseignant de prévoir toutes les réactions des participants. Dans le cadre d'un cours d'oral, Pierre souligne que l'important est d'amener les participants à parler français. Pourtant, la créativité et l'imagination des élèves sont considérées par l'enseignant comme un « *bonus* » qui pourra le surprendre. Selon Tardif & Lessard (1999, p. 31), « l'interaction en cours avec les élèves est porteuse d'événements et d'intentions qui rejaillissent sur l'activité elle-même », c'est la raison pour laquelle le contrôle parfait d'une classe est irréalisable et celle-ci est toujours marquée par l'imprévisibilité.

Dans la verbalisation suivante, un autre enseignant souligne notamment la difficulté d'enseigner l'oral par rapport aux autres matières.

79 Jonathan **c'est fatigant + pour nous le professeur c'est fatigant ah + là j'ai fait un j'ai fait un cours de : comme je dis j'ai fait un cours de grammaire le cours de grammaire serait je sais pas d'utiliser un livre avec document en disant aujourd'hui là la grammaire c'est ça on fait ça ça ça on fait ces exercices tu fais ça ça ça c'est prévu c'est organisé c'est bien cadré tu sais que ils vont faire ces exercices ils ont pas le choix ils vont étudier la règle + et pour un cours d'expression orale ou d'expression écrite c'est en fonction d'eux quoi je veux dire c'est s'ils parlent on va avoir on va peut-être on va peut-être dépasser le temps je vais peut-être pas avoir le temps de faire beaucoup de choses s'ils ne parlent pas le temps va être long j'aurai peut-être pas assez d'exercice il faut que je prévoie des choses sur des machins + être professeur d'expression orale c'est difficile être professeur d'expression écrite c'est difficile aussi + si tu si tu fais un cours où euh les étudiants ne veulent pas parler ils sont ils sont pas motivés ils disent rien si tu as prévu en disant ah j'ai trouvé un super exercice c'est intéressant à faire ça ça ça t'as prévu dix minutes si au bout de trois minutes les étudiants ils n'ont plus rien à dire tu dis ben maintenant on fait quoi il faut combler il faut combler le temps + comment tu combles le temps il faut trouver d'autres exercices d'autres jeux du coup c'est c'est fatigant être professeur d'expression orale et d'expression écrite c'est fatigant beaucoup plus que les autres matières je pense (EAC 20180627)**

Jonathan considère le métier d'enseignant comme un métier très « *fatigant* » comme le souligne le nombre d'occurrences de ce terme dans l'extrait cité précédemment et il éprouve beaucoup plus de difficultés à organiser une classe d'oral. Par contraste, l'enseignant cite comme exemple un cours de grammaire pour montrer que ce type de cours est beaucoup plus facile à contrôler : « *c'est prévu c'est organisé c'est bien cadré* ». Cependant quand l'oral devient l'objet d'enseignement, le déroulement du cours dépend en grande partie de la performance des apprenants (« *c'est en fonction d'eux quoi* »). L'enseignant base ainsi son enseignement de l'oral sur les comportements de ses élèves. L'apparition fréquente du mot « *temps* » permet de constater que Jonathan s'attache à associer surtout la participation des élèves à la gestion du temps. Deux cas distincts sont enfin mentionnés. Dans le premier cas, quand les apprenants participent activement à l'activité d'expression

orale, leurs interventions risqueraient de « *dépasser le temps* » prévu par l’enseignant. Celui-ci n’aurait peut-être pas assez de temps pour accomplir les tâches suivantes. Dans le second, malgré « *un super exercice* » que l’enseignant trouve intéressant, lorsque les apprenants ne sont pas « *motivés* » et qu’ils ne disent pas assez ou restent silencieux devant le sujet abordé, l’enseignant serait obligé de trouver d’autres solutions pour « *combler le temps* ». Rappelons que la gestion du temps constitue une des principales sources de risques dans l’action enseignante (Muller & Laurens, 2017). Disposant généralement d’un temps limité pour mettre en œuvre ses actes d’enseignement, l’enseignant est souvent confronté à cette contrainte. On remarque que Jonathan construit son action d’enseignement à partir de la planification (« *il faut que je prévoie des choses* », « *t’as prévu dix minutes* ») et celle-ci constitue en effet un moyen crucial afin d’augmenter l’efficacité de l’enseignant et de réduire son sentiment d’incertitude (cf. chapitre IV, § 4.2.2). Pourtant, en dépit de la préparation et de la programmation, le cours d’expression orale se caractérise par l’incertitude d’autant qu’il est très difficile pour l’enseignant de prévoir tout ce que diront les élèves et la durée de leur prise de parole. L’imprévisibilité dans l’enseignement de l’oral est donc mise en évidence.

Selon les analyses ci-dessus, la prévision des obstacles avant le cours est une étape non négligeable dans le travail enseignant et cette tentative préventive consiste à favoriser au mieux la transmission des connaissances. Ayant recours aux situations antérieures, l’enseignant est en mesure d’anticiper les obstacles dans le temps à venir. En outre, la formulation des consignes dès le début du cours traduit le souci chez l’enseignant de diminuer les risques potentiels qui pourraient menacer ce qui a été conçu pour sa classe. Mais il faut souligner que l’imprévisibilité est inhérente à l’activité d’enseignement qui est de nature publique. La préparation ne suffit pas à éviter tous les obstacles. L’enseignant est mené à travailler dans l’incertitude et à gérer les imprévus dans les interactions avec les apprenants.

Synthèse du chapitre VI

En contexte scolaire, l'action enseignante est une action qui se construit à partir des besoins des élèves et qui poursuit des objectifs, qu'ils soient institutionnels, professionnels ou personnels. Si les cours d'oral consistent principalement à éléver le niveau de production orale des apprenants, les enseignants ont également à leur disposition des objectifs secondaires de sorte à favoriser dans l'ensemble l'acquisition de la langue cible.

Les verbalisations des enseignants rendent compte que c'est un métier qui distribue souvent des consignes, qui formule des exigences et qui éprouve des difficultés. En situation d'enseignement de langue étrangère, les enseignants de langue se soucient notamment de la compréhension en classe. Tandis que les obstacles font partie intégrante du travail de l'enseignant, ceux-ci peuvent être traités d'un autre point de vue plus dynamique. Malgré des entraves dans le travail, il incombe aux enseignants de trouver des solutions pour mener à bien leurs activités d'enseignement. On constate en fait que les enseignants sont capables d'anticiper certains obstacles qui viennent et de diminuer les risques potentiels. Mais en même temps, les actes d'enseignement se caractérisent par l'imprévisibilité puisqu'il s'agit d'une action conjointe qui est en interaction avec les élèves.

Chapitre VII Prise en compte des contraintes institutionnelles et des motivations des apprenants

En soulignant la nécessité d'édifier une didactique variationniste pour répondre à la diversification des situations d'enseignement, Dabène (1990, p. 8) développe dans son étude trois grands paramètres pour aborder une classe de langue : le contexte où se déroule l'enseignement/apprentissage, la situation sociolinguistique des partenaires et les modes de transmission du savoir. Ainsi pour tout enseignant qui réalise ses pratiques de transmission en milieu institutionnel, les obstacles ne sont pas liés uniquement aux actes d'enseignement qu'on observe en classe. La situation didactique est influencée par le contexte social et culturel du pays où on enseigne. Elle est dotée de caractéristiques qui lui sont propres et cadrée par des contraintes institutionnelles (Cicurel, 2011c). Il faut que l'enseignant prenne en considération la spécificité de l'établissement où il enseigne et son impact sur les objectifs didactiques qu'il poursuit. L'enseignant doit encore tenir compte du public à qui il s'adresse et dont il exige la participation et la collaboration. Par exemple, quelles sont les particularités de ses élèves ? Quelle est leur situation sociolinguistique ? Quels sont les modes de transmission du savoir langagier auxquels ils sont habitués ? Sont-ils assez motivés au cours de l'apprentissage ? Quels sont les buts d'apprentissage que les apprenants se donnent ? Il est également nécessaire d'examiner l'influence des contraintes institutionnelles sur les apprenants.

La première partie de ce chapitre sera consacrée aux obstacles au niveau de contraintes institutionnelles. Nous nous attacherons à analyser surtout l'influence du format d'études 2+2 sur l'apprentissage des élèves et les pratiques d'enseignement des enseignants de langue. La deuxième partie portera sur la motivation des apprenants chinois. Nous montrerons les difficultés que les enseignants éprouvent quand ils rencontrent des apprenants démotivés. Nous verrons si les enseignants disposent de stratégies efficientes pour résoudre ce problème.

7.1 Les contraintes institutionnelles

7.1.1 Surcharge de travail chez les apprenants et apprentissage piloté par le test de langue

La réalisation de l'activité d'enseignement suppose la participation et l'engagement des apprenants. Les efforts et le temps consacrés à l'apprentissage influencent forcément la poursuite du but didactique préétabli par l'enseignant. C'est une des contraintes que les enseignants observés rencontrent dans leur activité professionnelle.

178 Nabil [...] je t'ai dit ils te disent que en deuxième année + euh : **les cours d'économie c'est trop pour eux** ils me disent euh : **il y a macroéconomie il y a mathématiques il y a micro il y a statistique** voilà des fois c'est vrai voilà **le français ils oublient un peu ils mettent un peu le français de côté** + parce que souvent ils ont ils ont déjà le niveau B1 **ils disent ok on a le niveau B1 ça va on peut mettre ça de côté** vers mai juin on va refaire ou bien **on va pour juste pour avoir le niveau B2 au TCF au TEF ou bien juste pour aller passer l'entretien** (ESD 20180919)

141 Nabil [...] et **je pense que le deuxième semestre sera encore mieux parce qu'ils auront plus de pressions** + il est plus COURT le deuxième semestre il est plus court ils ont et ils ont deux : ils ont + **pour ceux qui doivent passer le test et pour ceux qui doivent aussi passer après le l'entretien** + tu as euh oui tu as l'entretien du visa tu as aussi l'entretien des universités + non **ils seront PLUS motivés** + ils m'ont dit aussi euh ça j'ai eu aussi la dernière fois dans le groupe 1 + certaines étudiantes euh : elles m'ont dit **elles m'ont dit on est plus concentrés maintenant sur l'économie la macroéconomie la microéconomie** je leur dis oui c'est bien de vous concentrer sur ces matières toute toute matière est bonne + chaque chaque cours est important mais **faut pas aussi négliger le français** + parce que si tu passes sur l'économie tu as cent sur cent en économie et **tu peux pas parler de ton projet d'études en France tu vas pas aller en France** ++ et après voilà elles ont dit oui oui c'est vrai c'est vrai c'est vrai voilà (EAC 20181226)

Les commentaires de Nabil portent sur deux points essentiels. Il s'agit d'une part de la surcharge de travail chez les étudiants chinois. Rappelons que les programmes 2+2 à l'IBS ont pour spécificité de former des étudiants polyvalents. Ils sont préparés en langue française pour continuer leurs études supérieures à l'étranger

et la maîtrise des connaissances élémentaires en économie et gestion est nécessaire (cf. chapitre I, § 1.3.3). De ce fait, outre l'apprentissage du français, les étudiants ont plusieurs cours de spécialité à suivre (« *il y a macroéconomie il y a mathématiques il y a micro il y a statistique* »). Selon l'enseignant, les apprenants sont submergés de travail (« *c'est trop* »). Lorsque qu'ils se livrent à leurs cours d'économie, la langue française est mise de côté. D'autre part, comme le test de langue constitue un des critères de sélection essentiels, l'apprentissage du français chez les apprenants est guidé par cette évaluation. Une fois que les apprenants ont déjà atteint un certain niveau et qu'ils ne sont pas pressés d'avancer vers l'étape suivante, il arrive qu'ils négligent provisoirement le français vu la surcharge de travail liée aux autres disciplines. Ainsi Nabil trouve les apprenants « *plus motivés* » lors du deuxième semestre où ils doivent atteindre le niveau B2 au test de français et préparer l'entretien de l'expression orale. Mais selon les motifs évoqués dans les verbalisations, on remarque que les apprenants sont plutôt poussés par des facteurs extrinsèques, à savoir qu'ils travaillent leur français sous la pression des évaluations (« *ils auront plus de pressions* ») ⁵². En psychologie, lors de l'étude sur l'autodétermination de l'individu, Deci et Ryan (1985, 2000) proposent une distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque est présente lorsque l'individu s'engage volontairement dans une activité en raison de l'intérêt personnel et du plaisir, sans attente de récompense externe. Elle représente le plus haut niveau d'autodétermination. Les comportements intrinsèquement motivés font généralement preuve d'un meilleur engagement et d'une plus grande persévérance face aux difficultés. Par contraste, la motivation extrinsèque renvoie à la réalisation d'une activité pour des raisons externes, telles que récompense, punition, pression sociale, etc. On y découvre souvent un degré d'autodétermination plus bas. On voit finalement que l'enseignant verbalise son

⁵² La notion de motivation en contexte scolaire et l'analyse sur les motivations des apprenants chinois dans leur apprentissage du français seront davantage abordées dans la seconde partie de ce même chapitre.

intention de pousser son public à consacrer plus d'efforts à l'apprentissage de la langue française. Il souligne la nécessité de trouver l'équilibre parmi toutes les matières et de pratiquer l'oral plutôt que de se concentrer sur le test de langue.

Les idées de Jonathan dans les verbalisations suivantes font écho à celles de Nabil. Mais l'enseignant signale notamment que les apprenants chinois portent une grande attention au test de langue en négligeant l'importance de l'expression orale. Des chercheurs (Bouvier, 2002 ; Bouvier, 2003 ; Robert, 2002 ; Vallat, 2012) caractérisent les apprenants chinois comme ceux qui attachent de l'importance à la langue écrite et qui ont une production orale et une prise de parole faibles. Ainsi Bouvier (2002, p. 190) souligne que « la parole n'est pas, en Chine, au centre de l'enseignement ». Pour l'enseignant étranger qui a été formé par une autre culture éducative où on est habitué à prendre la parole, l'impossibilité d'atteindre son but l'amène vers la frustration.

33 Jonthan [...] après aussi y a je trouve quelque chose qui est un peu dommage c'est que on a seulement UNE fois cours d'expression orale par semaine seulement une fois cours d'expression orale par semaine + ils ont ENORMEMENT de cours euh :: sachant que ils ont d'autres cours qu'ils ont plus de fois par semaine + EN PLUS du fait que ils considèrent l'expression orale comme MOINS importante donc ils se focalisent plus sur d'autres cours ils ont plus d'autres cours donc oui ils sont pas : + on va dire ce sont pas des fusées en cours d'expression orale quoi + tu compares tu compares avec le cours de de préparation au TCF de compréhension orale ils ont des cours tout le temps (EAC 20180924)

51 Jonathan [...] ils se fixent des objectifs c'est-à-dire quand ils commencent à apprendre le français ils se disent comment on apprend le français on apprend le français en faisant de la grammaire quelque chose comme ça donc le français élémentaire est quelque chose de très important pour eux très important pour eux même PLUS important que de pouvoir parler français + donc à ce niveau-là l'expression orale le cours d'expression orale est est beaucoup moins important + pourquoi parce que leur objectif c'est de réussir à passer le TCF TCF qu'est-ce que tu as comme comme examen dans le TCF tu as compréhension orale tu as grammaire et tu as euh :

52 I compréhension écrite

53 Jonathan compréhension écrite ++ donc forcément pas d'expression orale ils se disent pas d'expression orale et tu dis l'expression orale ça sert à rien + donc forcément ça les aide pas beaucoup + et euh ça ça je pense que ça y joue pas mal ça y joue pas mal [...] (EAC 20180924)

En ce qui concerne le programme institutionnel, Jonathan mentionne également la surcharge de travail chez les élèves chinois (« *ils ont ENORMEMENT de cours* ») et insiste sur le fait que les heures consacrées à l'expression orale sont peu nombreuses par rapport aux autres cours de français (« *on a seulement UNE fois cours d'expression orale par semaine* »). Par contraste, l'enseignant cite comme exemple le cours intitulé *Le Français élémentaire*⁵³ afin de montrer que les apprenants s'investissent moins pour développer leur compétence en production orale. Selon lui, le problème réside dans le fait que les apprenants « *se fixent des objectifs* ». Plus précisément, ce qui compte, c'est de réussir le test de langue (« *leur objectif c'est de réussir à passer le TCF* »). Il faut ajouter que les apprenants à l'IBS ne passent que les trois épreuves obligatoires du test, à savoir la compréhension orale, la maîtrise des structures de la langue et le lexique, la compréhension écrite, comme le souligne d'ailleurs Jonathan. L'enseignant critique les apprenants qui se concentrent exclusivement sur le développement des compétences évaluées lors du test de langue. Orientés tout à fait par l'évaluation, ils ne tiennent pas compte de l'importance de l'oral (« *ça sert à rien* », « *ça les aide pas beaucoup* »).

En fait, Jonathan exprime aussi dans ses discours son envie d'apporter des changements au travers des échanges avec les apprenants.

48 Jonthan **une chose que je leur dis maintes maintes fois + l'entretien de Campus France c'est un entretien oral** si votre niveau de français n'est pas assez élevé même si vous avez réussi TOUS les examens vous êtes acceptés par l'université parce que vous avez des bonnes notes les professeurs de l'université vous acceptent **si vous n'avez pas le visa vous n'allez pas en France vous n'avez AUCUNE chance ben non ils comprennent pas ils comprennent pas** (EAC 20180530)

55 Jonthan [...] j'essaye **j'essaye de leur expliquer toujours** alors au début de la première année je leur ai dit je leur ai dit écoutez-moi bien l'expression orale [...] c'est tellement important pourquoi **c'est important parce que vous avez l'examen de Campus France** vous pouvez réussir le TCF vous

⁵³ Ce cours, assuré généralement par un enseignant chinois, est proposé à raison de 6 heures par semaine. Son objectif est d'aider les apprenants à découvrir les règles grammaticales, à analyser la syntaxe et à enrichir leur vocabulaire. Par comparaison, le cours d'expression orale est dispensé à raison de 90 minutes par semaine.

pouvez réussir l'examen d'entrée de l'université vous pouvez réussir TOUT ce que vous voulez + si Campus France ne vous donne pas le visa vous partez pas vous partez pas + et donc et donc l'examen de Campus France qu'est-ce que c'est c'est un entretien c'est un entretien face à face un entretien face à face c'est un : c'est de l'expression orale c'est de la compréhension orale vous en avez besoin + mais non non ça fait pas tilt (EAC 20180924)

Ces deux extraits permettent de constater que l'enseignant a souligné l'importance de l'expression orale à son public dès leur premier contact. Il leur explique sans cesse (« *toujours* », « *maintes maintes fois* ») la nécessité de consacrer plus d'énergie dans l'amélioration de l'oral, puisque la réussite de l'entretien de demande de visa est indispensable pour pouvoir partir en France. La passation à cet entretien à l'oral fait partie intégrante de l'ensemble des évaluations. En effet, cette idée persistante de pousser les apprenants vers un niveau d'oral plus élevé afin de réussir l'entretien rejoint l'un des objectifs pédagogiques que l'enseignant fixe à son action d'enseignement. Cela traduit sa volonté de se référer à l'exigence venant de l'institut, celle de faire partir en France le plus grand nombre d'élèves possible (cf. chapitre VI, § 6.1.1). Cependant, les dernières traces dans les discours révèlent les difficultés que l'enseignant éprouve pour convaincre ses élèves. Il se montre plus ou moins désabusé à l'égard du changement d'attitude chez eux (« *ils comprennent pas* », « *non non ça fait pas tilt* »).

A la lecture des commentaires analysés ci-avant, on trouve que les enseignants insistent sur deux grands aspects. Les apprenants n'accordent pas assez d'importance à l'apprentissage du français, surtout au développement de l'expression orale. Par ailleurs, l'apprentissage de la langue est complètement guidé par le test d'évaluation. Pourtant, l'action d'enseignement renvoie à une action conjointe co-réalisée par différents partenaires. Il s'avère cohérent de prendre en compte les idées des apprenants pour résituer les actions professorales et éclairer la situation d'enseignement dans toutes ses dimensions et implications (Azaoui, 2016 ; Bishop & Cadet, 2015). Quant à l'importance des cours qu'ils ont à suivre, qu'en pensent-ils ?

Dans le questionnaire, nous avons invité les étudiants à répondre à cette question à choix multiples : « parmi les cours dispensés, lequel ou lesquels vous semble(nt) important(s) ? ». Ils ont la possibilité de faire leur choix parmi les huit principaux cours de français proposés à l'IBS.

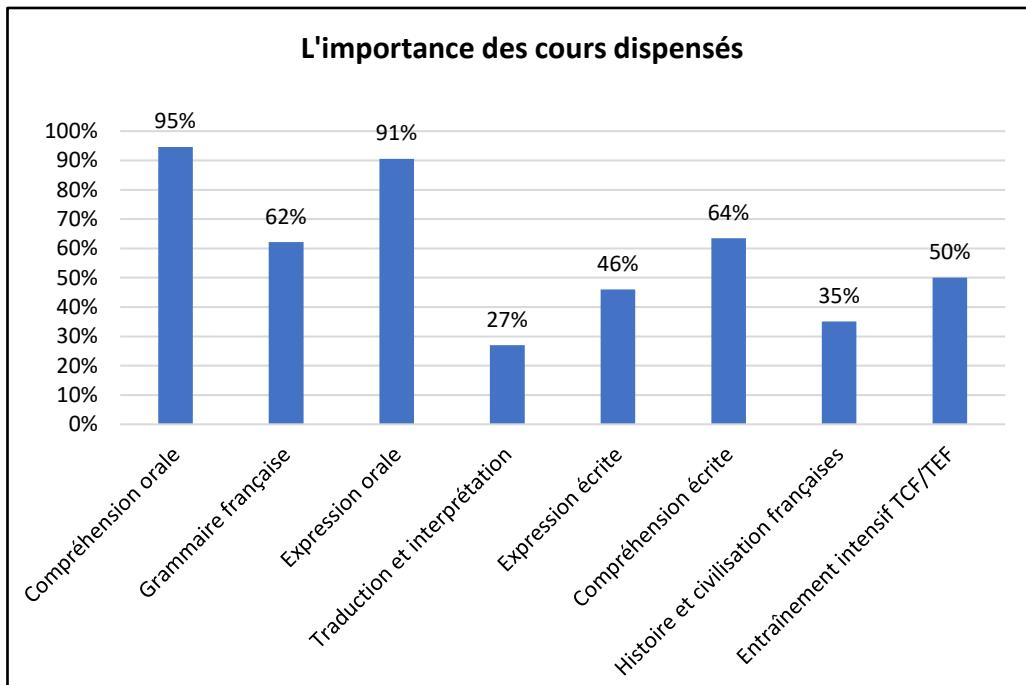


Figure 8 : Parmi les cours dispensés, lequel ou lesquels vous semble(nt) important(s) ?

D'après l'histogramme ci-dessus, la « Compréhension orale » arrive en première tête (95%). Il ressort de cela que cette compétence est non seulement considérée par beaucoup d'apprenants comme la plus difficile à maîtriser, elle est également de toute première importance pour la majorité écrasante d'entre eux. Ce qui nous étonne, c'est que l'« Expression orale » occupe la deuxième place et est choisie par 91% des apprenants. De ce fait, la plupart sont bien conscients de l'importance de l'oral. On voit encore que l'importance de cette matière dépasse largement les deux autres qui s'ensuivent : la « Compréhension écrite » (64%) et la « Grammaire française » (62%). Ce résultat est donc en contradiction avec les

verbalisations des enseignants. Par rapport à l'oral, même si la grammaire occupe une part plus considérable sur le plan des heures programmées, elle n'est pas aussi importante qu'on le pense. Un autre résultat qui nous surprend, c'est que le cours destiné à l'entraînement au TCF/TEF n'arrive qu'en 5^{ème} position (50%). Seule la moitié des apprenants le trouve important. Nous pourrions nous demander si leur apprentissage du français est totalement orienté par le test de langue, comme ce qui a été mentionné précédemment par les enseignants. Viennent enfin successivement « Expression écrite » (46%), « Histoire et civilisation françaises » (35%) et « Traduction et interprétation » (27%).

Continuons de nous appuyer sur les propos de certains apprenants pour obtenir plus de précisions sur l'impact du test et l'importance de l'oral.

- | | |
|-----------|---|
| 43 France | mon niveau d'oral n'est pas bon + je pense que nous avons actuellement d'autres examens à préparer + l'oral n'est pas mis au centre puisque nous n'avons pas l'entretien à passer pour le moment |
| 44 I | donc vous n'accordez pas assez d'importance à l'oral ↑ |
| 45 France | oui c'est vrai + en plus je pense que le programme 2+2 repose sur le principe utilitaire + vous devez réussir d'abord le test de langue (ESD 20181212) |
| 48 Irène | actuellement je ne pense qu'à réussir le TCF + après la réussite de ce test + pour améliorer dans l'ensemble mon niveau de français + je mettrai plus de temps pour pratiquer l'oral (ESD 20181214) |
| 6 Aurore | je m'entends bien avec un garçon qui a raté son entretien l'année dernière + nous avons convenu de nous rencontrer régulièrement + dès qu'on aura atteint le niveau B2 au TCF + on mettra une heure tous les soirs pour pratiquer l'oral + puisque pour passer l'entretien + l'oral est tellement important (ESD 20181205) |

Les témoignages montrent que les apprenants inscrits en programme 2+2 comprennent bien que l'ensemble des évaluations avant le départ à l'étranger se déroule en plusieurs étapes successives. La passation au test de langue précède toujours les autres. La mise en ordre des épreuves à passer les pousse ainsi à accorder plus d'attention à celle la plus proche. La priorité donnée provisoirement au TCF ne signifie pas que les apprenants oublient totalement l'importance de l'oral (« *l'oral*

est tellement important »). Le résultat de l'enquête en est aussi une belle preuve. On peut dire que la réussite au test de langue ne constitue qu'un objectif à court terme. Cependant l'oral a un rôle à jouer tant pour les évaluations suivantes que pour les études à l'étranger.

Filliettaz (2002) fait remarquer que l'action collective n'implique pas le partage d'un but commun entre les participants. Ils sont plutôt liés par un enjeu commun et peuvent poursuivre des buts individuels distincts (cf. chapitre IV, § 4.1.3). Une bonne relation coopérative présuppose « l'interdépendance des buts » (Bange, 1992, p. 122). De même, l'enseignant et les apprenants sont réunis dans la relation didactique, mais cela ne signifie pas qu'ils ont la même visée. Dans le cadre du programme 2+2, du point de vue des enseignants de l'oral, ils n'ont qu'un but principal à poursuivre, celui de faire progresser le niveau d'oral de leurs élèves. Mais les apprenants sont plutôt tiraillés entre les cours de français et les cours de spécialité ou encore entre les différents cours de français ou de spécialité. Ils sont obligés de gérer les différentes matières et ont tendance à établir une distinction entre but principal et buts secondaires selon les circonstances. Lorsque le but principal de l'enseignant n'est pas celui visé par ses collaborateurs, il est difficile pour l'enseignant de les mettre dans l'obligation de focaliser toute leur attention sur la matière en question.

7.1.2 Les dilemmes dans l'organisation de l'activité d'enseignement

La complexité du métier d'enseignant se traduit parfois par la présence des dilemmes dans les activités professionnelles (Muller & Delorme, 2014 ; Perrenoud, 1996 ; Wanlin, 2010 ; Wanlin & Crahay, 2012). Avec une multitude d'évènements à gérer en même temps, l'enseignant peut être confronté à des situations problématiques et contradictoires. Il lui revient de réfléchir sur l'incompatibilité des éléments mis en tension et de prendre une décision malgré l'impossibilité de trouver une solution parfaite (cf. chapitre IV, § 4.2.3.1).

Jonathan exprime dans les extraits ci-dessous son intention d'inviter les apprenants à travailler à l'avance en vue d'une meilleure préparation pour les cours. Cependant il manifeste son inquiétude pour ce travail en supplément. L'enseignant se trouve ainsi dans un état d'esprit ambivalent et hésite à faire un choix.

50 Jonathan [...] c'est c'est en fait c'est aussi une façon d'enseigner **c'est SOIT soit je les prépare à l'avance en leur donnant une liste de vocabulaire une semaine avant** je leur dis cette semaine-là on fait ce cours vous avez quarante mots à apprendre vous apprenez ces mots et après on fait le cours + **mais euh : je sais que voilà ça va ça va les ça va les saouler** plus qu'autre chose alors ça dépend t'as des professeurs qui travaillent comme ça + **ça peut être efficace ça peut être ça peut être inutile** ça dépend des professeurs y a pas de **y a pas de MEILLEURE méthode** + comme **je dis la meilleure méthode c'est l'étudiant qui a envie** c'est l'étudiant qui a envie y a pas de professeur sans professeur ils peuvent apprendre le français ils peuvent s'améliorer ils peuvent travailler le professeur c'est juste un aide c'est un outil c'est pas c'est pas lui qui leur fait apprendre le français **ce sont les étudiants EUX-MEMES normalement qui doivent apprendre le français** + **après cette méthode-là j'y ai réfléchi mais euh : ils ont déjà énormément de devoirs à l'IBS** ils ont ENORMEMENT énormément de devoirs à chaque fois quand on discute ils me disent en plus je vois souvent ils sont ils sont en pause **je vois pendant la pause ils sont en train de faire leurs devoirs** [...] là là je sais que **ils ont quand même une grosse charge de travail** ils ont beaucoup de devoirs à faire **si moi je viens que je leur donne en plus de devoirs là je les tue je leur mets une seconde couche ils sont morts je les tue sur place c'est pas possible** (EAC 20180530)

21 Jonathan [...] **je leur donne un support à l'avance les faire travailler à l'avance** mais après c'est un autre système + **si je les fais travailler à l'avance ils vont pas être très contents ils vont être encore moins motivés pour travailler** + là c'est : c'est : j'ai pas j'ai pas envie je sais que déjà **ils ont énormément de travail parce qu'ils sont en 2+2 ils doivent apprendre beaucoup de choses ils doivent passer au moins le niveau B2 en deux ans** niveau B2 en deux ans **ça fait quand même pas mal de boulot ils ont en plus de l'économie à apprendre** [...] si si en plus je leur donne une une charge de travail qui est assez conséquente je sais qu'ils sont déjà bien fatigués [...] ils viennent en cours ils ont la tête un petit peu complètement déphasée [...] (EAC 20180627)

- Ne pas surcharger les apprenants ou les faire travailler davantage

En classe, l'enseignant ainsi que les apprenants se présentent comme collaborateurs des activités d'enseignement. Si la planification de la part de l'enseignant constitue une phase préparatoire primordiale pour organiser les activités didactiques, une bonne préparation chez les apprenants peut également favoriser le bon déroulement de la classe. C'est la raison pour laquelle Jonathan évoque dans deux différents entretiens son envie de faire travailler son public à l'avance. Il s'agit par exemple de leur fournir « *une liste de vocabulaire* » comme « *support* » d'enseignement. L'idée de cette préparation avant les cours n'est pas improvisée (« *cette méthode-là j'y ai réfléchi* »), elle résulte de l'expérience formative de l'enseignant lui-même (« *t'as des professeurs qui travaillent comme ça* »). De plus, on suppose que l'enseignant veut adapter son enseignement à la culture éducative de son public et à laquelle il se réfère pour apprendre une langue étrangère. Dans un contexte éducatif où la méthodologie traditionnelle prédomine, les apprenants chinois privilégient l'acquisition de la grammaire et du vocabulaire susceptibles de remplir leurs besoins langagiers (Robert, 2002 ; Vallat, 2012). Ils ont l'habitude de s'appuyer sur des listes de mots et celles-ci apparaissent dans presque toutes les méthodes de langue publiées en Chine.

Mais à côté de cette intention d'inciter les apprenants à mieux préparer leur cours et à travailler davantage, l'enseignant nous révèle un paradoxe majeur dans cette pratique. Inscrits en programme 2+2, les apprenants suivent des cours intensifs de français en parallèle de leur formation de spécialité. Selon Jonathan, ses élèves doivent faire face à une double pression dans les études (« *ils doivent passer au moins le niveau B2 en deux ans* », « *ils ont en plus de l'économie à apprendre* »). Il souligne à plusieurs reprises la surcharge de travail qu'il observe chez son public : « *ils ont déjà énormément de devoirs à l'IBS* », « *je vois pendant la pause ils sont en train de faire leurs devoirs* », « *déjà ils ont énormément de travail parce qu'ils sont en 2+2* », « *ils ont quand même une grosse charge de travail* ». On constate également dans les discours la sympathie que l'enseignant témoigne à ses élèves :

« *je sais qu'ils sont déjà bien fatigués* ». La prise en considération de la situation des élèves amène donc l'enseignant vers un dilemme dans sa pratique d'enseignement. L'ambivalence est ici liée au fait que Jonathan, tout en exprimant son idée de demander aux apprenants de préparer davantage leur cours d'oral, formule son doute sur la faisabilité de cette tâche supplémentaire. Il craint que cette exigence devienne un nouveau fardeau imposé aux apprenants déjà accablés d'études (« *ça va les saouler* », « *je leur donne en plus de devoirs là je les tue* ») et les démotive davantage dans leur apprentissage de la langue française (« *ils vont être encore moins motivés pour travailler* »).

- Imposer une tâche ou développer l'autonomie des apprenants

En plus, cette façon d'imposer une tâche préparatoire entre en contradiction avec les convictions pédagogiques de l'enseignant. Les convictions sont considérées comme « des principes d'action, des règles de conduite qui décèlent une éthique de l'action » (Cicurel, 2014, p. 96). Elles se construisent généralement au fil de l'expérience formative et professionnelle de l'enseignant et constituent des moteurs importants pour les actes d'enseignement mis en œuvre. En bref, il s'agit des théories personnelles de l'enseignant par rapport à son enseignement.

En lisant les verbalisations de Jonathan, nous pouvons découvrir rapidement des convictions pédagogiques que l'enseignant se fait à propos de l'apprentissage. Par rapport aux contraintes externes, la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 1985 ; Deci & Ryan, 2000) est considérée comme un élément moteur pour réussir l'apprentissage : « *y a pas de MEILLEURE méthode + comme je dis la meilleure méthode c'est l'étudiant qui a envie* ». En même temps, Jonathan attache beaucoup d'importance à l'autonomie des apprenants : « *le professeur c'est juste un une aide c'est un outil c'est pas c'est pas lui qui leur fait apprendre le français ce sont les étudiants EUX-MEMES normalement qui doivent apprendre le français* ». Avec une posture de lâcher-prise, Jonathan « assigne aux élèves la responsabilité de leur travail » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 40). Selon lui, les apprenants ne doivent

pas dépendre complètement de l'enseignant pour apprendre la langue cible, ils sont plutôt des acteurs actifs dans leur apprentissage. Le rôle essentiel de l'enseignant consiste à proposer des soutiens nécessaires. Selon cette logique, la préparation avant les cours ne devrait pas être une tâche que l'enseignant assigne aux apprenants. Il importe que ceux-ci s'engagent volontairement dans leur travail de préparation de manière à mieux interagir et collaborer avec leur professeur. De plus, même si l'enseignant exige l'accomplissement d'une tâche en dehors de la classe, il est indispensable que les apprenants sachent travailler de façon autonome. La conviction sur l'autonomie dans l'apprentissage conduit ainsi Jonathan à mettre en cause sa propre idée (« *ça peut être inutile* »).

Par son identité professionnelle, l'enseignant est constamment poussé par le « désir didactique », à savoir la « pulsion à transmettre des savoirs dans les meilleures conditions possibles » (Cicurel, 2011c, p. 176). De toute évidence, l'exigence de préparation envers les apprenants est liée au souci de mieux assurer la classe. Cependant, des signes d'hésitation sont constatés dans les propos de l'enseignant. La prise en compte de quelques éléments, tels que la surcharge de travail chez les élèves, l'autonomie dans l'apprentissage, l'amène vers des dilemmes à traiter. On voit qu'il a enfin tendance à abandonner son intention (« *c'est pas possible* »).

7.1.3 La présence des facteurs perturbateurs

Dans cette partie, les commentaires d'Emmanuel sont centrés sur quelques facteurs qui viennent influencer son enseignement et même démotiver les apprenants.

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
1 E	donc aujourd'hui + chut + aujourd'hui on va : continuer le jeu que vous avez commencé la semaine dernière + donc je vous rappelle comment ça se passe + un étudiant vient ++ (<i>Il prend les cartes sur la tribune</i>) prendre une carte	E (time code : 00:00:42) Commentaire 2--- donc c'est vrai aussi que dans cette classe y a : beaucoup d'étudiants qui n'aiment pas parler + euh : plus que l'année dernière I ils n'aiment pas parler

2 As <u>ah :</u> 3 E <u>décrit une image</u> 4 As ah ::: 5 Af c'est c'est un peu difficile 6 Simon <u>mon dieu</u> 7 E c'est un peu difficile et c'est pour ça ++ c'est XXX + c'est un peu difficile <i>Les étudiants discutent en chinois.</i> 8 E WOO : + merci 9 Afs (rires)	E qui n'aiment pas ou qui ne veulent pas parler + euh : plus que l'année dernière en fait y en a ben ils ont eu le problème aussi de :: + à la fin du semestre dernier ils ont eu un mois de : de break en fait avec les professeurs de Montréal + donc y en a qui ont un peu lâché le français j'ai l'impression donc (EAC 20181206)
(Emmanuel-Cours 20181016)	

Les interactions en classe commencent par l'invitation de l'enseignant à continuer le jeu de description de la séance précédente. Juste après le rappel de la première étape à suivre, on remarque chez les apprenants une forte réaction vis-à-vis de la parole de l'enseignant (« *ah :* », « *ah :::* »). Les propos des apprenants, tels que « *c'est un peu difficile* » et « *mon dieu* », permettent d'observer leur attitude de refus à l'égard de la proposition du maître. Même si l'enseignant adopte en TP 7 une attitude compréhensive en réitérant la difficulté dans l'accomplissement de la tâche, les apprenants commencent leur discussion en langue maternelle. En TP 9, l'enseignant cherche donc à solliciter l'attention de son public sur le jeu (« *WOO :* ») tout en détendant l'atmosphère (« *merci* »).

Bucheton & Soulé (2009) considèrent la posture de refus chez les élèves comme « un indicateur à prendre très au sérieux » (p. 39). Ce refus de faire ou de se conformer traduit en effet un désaccord, une peur de s'engager. Dans les verbalisations, Emmanuel mentionne notamment la baisse du niveau d'oral des apprenants et la démotivation dans la prise de parole par rapport au semestre dernier. Selon l'enseignant, les changements qu'il observe chez son public s'expliquent en grande partie par l'interruption de leur apprentissage du français en raison de l'arrivée des professeurs envoyés de HEC Montréal⁵⁴. Comme les apprenants ont

⁵⁴ Selon l'accord bilatéral entre IBS et HEC Montréal, quelques professeurs de spécialité de HEC sont envoyés en Chine pour donner trois ou quatre semaines de cours aux étudiants chinois. Pendant cette période spécifique, tous les cours proposés à l'IBS, y compris les cours de langue et d'économie sont interrompus. Il faut ajouter que, pour le groupe sino-canadien qu'on observe, les professeurs de HEC ont avancé leur départ en Chine.

mis tous leurs efforts pour suivre les cours dispensés par l'université partenaire canadienne, le français est mis de côté (« *y en a qui ont un peu lâché le français* »).

Voyons ensuite un autre extrait dans lequel l'enseignant donne plus de précisions pour compléter le commentaire précédent.

286 Emmanuel de : du premier semestre vu que **ils ont commencé le français relativement tard dans le semestre** + euh : **relativement tôt ils ont arrêté parce que y a le prof de Montréal qui est venu** + et puis qu'il y a eu encore une semaine de cours la semaine d'examen + les vacances **pendant les vacances ils devaient faire leur examen d'anglais** pour la plupart parce que le critère de d'anglais a été augmenté donc **ils devaient pas faire le français** [...] (EAC 20181206)

Premièrement, l'organisation des programmes institutionnels ne permet pas aux apprenants d'avoir assez de temps pour étudier le français. En général, lors du premier semestre, les apprenants du groupe sino-canadien commencent leur apprentissage du français un mois après la rentrée (« *ils ont commencé le français relativement tard* »). Cette année-là, l'arrivée avancée des professeurs de Montréal vient perturber davantage l'enseignement de la langue française (« *relativement tôt ils ont arrêté* »). Deuxièmement, du fait de l'augmentation du critère de sélection pour l'anglais, les apprenants consacrent beaucoup de temps pour préparer le test d'anglais au lieu de travailler leur français. Selon Emmanuel, les deux contraintes liées à ce programme 2+2 ont un impact sur la progression des élèves à l'oral. Comme les apprenants ne pratiquent pas le français depuis longtemps, lorsqu'ils reprennent leurs cours de français, ils ne veulent pas prendre la parole. C'est pourquoi l'activité de description que l'enseignant veut organiser en classe suscite une telle réaction parmi son public.

Certes, l'insuffisance des heures consacrées à l'apprentissage du français ne permet pas aux apprenants de prendre l'habitude de s'exprimer en français. Mais il convient également de s'interroger sur l'activité que l'enseignant met en place devant son public. Le jeu de description peut-il toujours capter l'attention des élèves pour qu'ils puissent y participer activement ? Certains apprenants affirment dans le

questionnaire que lorsque l'enseignant consacre plusieurs séances à un même sujet, ils s'ennuient rapidement. Dans une étude concernant la motivation en contexte scolaire, Viau & Bouchard (2000) montrent que le jugement qu'un élève porte sur l'intérêt et l'utilité d'une activité joue un rôle décisif sur ses comportements d'apprentissage. Du coup, la posture de refus qu'on observe chez les apprenants chinois montre en un sens leur désintérêt pour une tâche d'apprentissage répétitive. Ainsi il importe que l'enseignant sache varier les sujets ou les tâches pour intéresser les élèves et obtenir leur participation.

7.2 La motivation des apprenants pour apprendre le français

7.2.1 La notion de motivation

En milieu institutionnel, la motivation des apprenants est une condition nécessaire pour la transmission et l'acquisition des savoirs (Ishikawa, 2009). Klein (1989) identifie les trois facteurs indissociables qui contribuent à déclencher le processus acquisitionnel d'une langue étrangère : la motivation du sujet, sa compétence langagière et l'exposition à la langue cible. Mais qu'est-ce que la motivation ? Pour Abgrall (2012, p. 13), « la motivation est ce qui nous pousse à agir. Elle détermine le déclenchement de l'action dans une certaine direction avec l'intensité souhaitée et en assure la prolongation jusqu'à l'aboutissement ou l'interruption ». Cette définition a l'avantage de montrer que la motivation a d'abord pour fonction de déclencher un comportement, elle consiste ensuite à le diriger avec une certaine intensité et détermine la persévérance de l'action. Viau (2009) choisit d'utiliser la « dynamique motivationnelle » pour remplacer le terme « motivation » et propose une définition plus adaptée au contexte scolaire. Selon lui, il s'agit d'« un phénomène qui tire sa source dans des perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement,

et ce, dans le but d'apprendre » (p. 12). La motivation est ainsi reliée directement aux forces intrinsèques qui incitent l'élève à agir. En plus, Viau (2009) insiste sur le fait que la motivation peut varier en fonction des facteurs extrinsèques et constitue donc un phénomène complexe qui met en relation plusieurs sources.

Il ressort de ces idées que la motivation constitue effectivement un élément clé dans l'apprentissage. Elle exerce une grande influence sur l'attitude de l'élève envers ses études, détermine son niveau d'engagement et les efforts qu'il a envie de consentir pour parvenir à son but d'apprentissage.

7.2.2 Apprendre la langue française : est-ce un choix personnel ?

Le travail de l'enseignant repose sur la collaboration des apprenants. En général, l'enseignant préfère travailler avec des apprenants motivés, puisque ceux-ci adoptent souvent une attitude positive dans l'apprentissage et ils savent persévérer dans leurs efforts. Pourtant, il est inévitable que l'enseignant rencontre dans sa classe quelques apprenants moins motivés.

Dans les verbalisations suivantes, chacun des enseignants observés évoque la difficulté de travailler avec des élèves démotivés.

148 Emmanuel c'est c'est un ensemble un ensemble + **ils ont moins de motivations donc ils étudient moins** donc leur niveau n'est plus suffisant donc ils parlent peu (ESD 20180515)

164 Nabil oui **y a certains étudiants qui sont pas motivés** et comme tu vois je leur dis pourquoi tu n'es pas motivé **beaucoup te disent oui euh c'est pas moi qui ai choisi de venir ici c'est mes parents** moi je voulais faire ça moi je voulais faire ça [...] (ESD 20180919)

32 Jonathan C'est c'est ça j'ai j'ai une étudiante j'ai une étudiante c'était l'année dernière en 2+2 groupe Canada + elle m'a dit elle m'a dit directement je leur ai demandé est-ce que vous aimez le français **elle m'a dit NON je n'aime pas le français** ++ je lui ai demandé pourquoi elle m'a dit parce que **c'est mes parents qui m'ont dit je devais apprendre ça parce que le français ça pourra m'aider plus tard blablabla blablabla** + elle m'a dit mais je n'aime pas apprendre le français je n'aime pas le français je dis ok ++ du coup **c'est c'est dur des fois avec ces étudiants de trouver des choses qui les intéressent** [...] et **c'est difficile des fois de trouver des**

chooses que : qui les motivent à travailler des fois ils n'ont pas envie de travailler ils travaillent et ils ne travaillent pas (ESD 20180315)

140 Pierre

et après **les francophones il y en a certains ça se voit c'est les parents qui ont décidé de : de les inscrire en français** [...] mais après en général les 2+2 ils savent qu'ils vont partir en France **pareil il y en a c'est pas eux qui l'ont choisi donc ceux-là sont un peu moins motivés** mais quand même la majorité de ceux que j'ai côtoyés j'ai des plutôt des groupes bien motivés pour apprendre tous les aspects du français (ESD 20180402)

Selon Emmanuel, les apprenants ne sont pas assez travailleurs dans leurs études puisqu'ils manquent de motivation pour apprendre la langue française. La démotivation entraîne une suite d'effets négatifs, par exemple, l'insuffisance du niveau de langue, le refus de prendre la parole. Les trois autres enseignants donnent une même explication à l'égard de la démotivation de certains apprenants : ils ne s'intéressent pas à la langue française mais choisissent d'étudier cette langue sous l'exigence de leurs parents (*« c'est pas moi qui ai choisi de venir ici c'est mes parents »*, *« c'est mes parents qui m'ont dit je devais apprendre ça »*, *« il y en a certains ça se voit c'est les parents qui ont décidé de : de les inscrire en français »*). Comme l'apprentissage du français n'est pas un choix personnel, ils manquent de passion pour leurs études. Pierre établit encore une comparaison entre les classes francophones et les groupes 2+2 quant au problème de démotivation. Selon lui, les apprenants inscrits en 2+2 sont plus motivés que ceux des classes francophones, l'envie de partir à l'étranger les pousse à travailler davantage (*« ils savent qu'ils vont partir en France »*, *« quand même la majorité de ceux que j'ai côtoyés j'ai des plutôt des groupes bien motivés »*). Rappelons qu'une petite minorité d'élèves, qui expriment dans le questionnaire leur regret d'avoir choisi le français comme spécialité à l'université, viennent de la classe francophone. Par contraste, une grande majorité d'apprenants indique choisir le français pour continuer des études supérieures à l'étranger (cf. chapitre V, § 5.1.3.2).

C'est comme ce qui sera montré dans le discours suivant. Jonathan insiste sur le fait que bon nombre d'élèves n'étudient pas le français par plaisir mais par obligation.

- 26 Jonathan Quand ils visent le Gaokao + euh :: souvent souvent ils se retrouvent avec le problème ils ont une note très basse **ils ont une note assez basse ou pas aussi assez élevée qu'ils l'espéraient** + et donc ils se retrouvent dans :: euh **ils n'ont pas la possibilité de choisir l'université qu'ils voulaient** + et donc ils se retrouvent dans la situation où **ils se disent si je veux pouvoir réussir à faire un bon métier je dois étudier à l'étranger** je dois étudier à l'étranger + sachant que leur note d'anglais n'est pas très bonne ils se disent bon ben je vais me tourner vers quoi qu'est-ce qui reste y reste la France y reste le ben l'Allemagne restent les pays comme ça parce que l'anglais il y a déjà trop de monde + et du coup en fait ils choisissent le français mais **ils choisissent le français parce que + ils veulent juste apprendre à l'étranger + le français ça ne les intéresse pas ils n'ont pas peut-être pas de motivation** certains sont motivés pour apprendre le français mais **dans la majorité des cas + c'est parce que ils se disent je veux étudier à l'étranger** (ESD 20180315)

Selon l'enseignant, certains apprenants n'ont pas obtenu au baccalauréat chinois de note suffisante pour entrer dans une université idéale et choisir la spécialité qu'ils préfèrent. Comme l'expérience dans les pays occidentaux est généralement très appréciée sur le marché du travail en Chine, les élèves envisagent de poursuivre leurs études supérieures à l'étranger pour accroître la compétitivité pour leur future carrière (*« si je veux pouvoir réussir à faire un bon métier je dois étudier à l'étranger »*). Les pays anglophones ne sont pas assez attrayants puisque la maîtrise de la langue anglaise n'est plus un atout de poids dans la vie professionnelle. Les étudiants s'orientent donc vers d'autres pays développés. D'après Jonathan, les apprenants sont plutôt poussés par l'envie d'étudier à l'étranger, alors qu'ils ne sont pas suffisamment passionnés par la langue française. C'est la raison pour laquelle ils ne sont pas assez motivés en cours de français. Dans le questionnaire destiné aux élèves, les résultats concernant la motivation montrent effectivement que seuls 26% des apprenants étudient le français par plaisir, à savoir qu'ils aiment la langue elle-

même. 24% des apprenants choisissent la langue de Molière parce qu'ils sont intéressés par la culture française ou la littérature française (cf. chapitre V, § 5.1.3.2).

Les explications données par les apprenants afin de préciser leur choix pour l'apprentissage du français à l'IBS permettent de connaître davantage leurs motivations. Les réponses ont pu être collectées auprès de 70 apprenants et nous pouvons les classer en cinq catégories majeures. Le tableau ci-dessous présente les différentes catégories thématiques ainsi que des exemples de réponse permettant d'illustrer l'idée principale de chaque catégorie. Il faut ajouter que les réponses peuvent être réparties sur plusieurs catégories.

Catégorie thématique	Nombre de réponses	Exemples d'explications données par les apprenants
Choisir le français par obligation à cause d'une note qui n'est pas assez élevée au baccalauréat	10	<ul style="list-style-type: none"> - J'ai eu une note assez basse au baccalauréat. Je n'ai pas de choix. - J'ai échoué au baccalauréat. Ma note insuffisante ne me permet pas de choisir une autre spécialité. - J'ai mal choisi ma spécialité, je ne la connaissais pas du tout.
S'intéresser à la langue française	17	<ul style="list-style-type: none"> - J'aime le français et je voudrais partir à l'étranger pour étudier. Cela permet d'ouvrir mes horizons. - J'aime la langue française. - Quand j'étais au lycée, je voulais apprendre une autre langue étrangère en plus de l'anglais. Le français est un bon choix.
S'intéresser au programme 2+2 qui permet d'étudier à l'étranger et d'obtenir une double licence	39	<ul style="list-style-type: none"> - Le programme 2+2 me permet d'apprendre la langue ainsi que l'économie, d'obtenir une double licence chinoise et française. C'est un bon choix pour mon futur travail. - Je suis intéressé par le programme 2+2 proposé par l'IBS. Comme je veux continuer mes études à l'étranger, je dois apprendre le français. - Je m'intéresse au programme 2+2. L'apprentissage du français est obligatoire pour pouvoir partir à l'étranger.

Tenir compte de la réputation de la faculté et de la qualité de l'enseignement	17	<ul style="list-style-type: none"> - L'IBS a des relations coopératives avec des universités françaises depuis plusieurs années. Les programmes 2+2 existent depuis longtemps. - C'est une faculté qui a ses particularités et qui attache de l'importance aux échanges internationaux. Il y a de bons professeurs à l'IBS. - L'IBS a beaucoup d'expérience dans l'organisation des programmes 2+2.
Autres	4	<ul style="list-style-type: none"> - La faculté m'est familière. - On m'a recommandé cette faculté.

Tableau 4 : Les motivations pour l'apprentissage du français à l'IBS

Ainsi de nombreux étudiants optent pour l'IBS parce qu'ils sont attirés par les programmes 2+2. Ce format d'études leur offre d'un côté une occasion d'aller étudier à l'étranger et de l'autre une possibilité d'avoir un double diplôme chinois et étranger. Certains pensent qu'il est très utile d'apprendre à la fois le français et l'économie ; d'autres expriment leur préférence pour les connaissances en gestion et économie en considérant le français comme une exigence linguistique imposée. On voit qu'un nombre très réduit de personnes expriment leur passion pour la langue française. Cependant, c'est parmi ces gens-là qu'on découvre généralement les élèves les plus motivés pour l'apprentissage du français. Une partie des apprenants fait preuve d'une grande confiance en l'IBS. Cette faculté est bien connue pour ses échanges internationaux avec l'extérieur et ses programmes sino-étrangers. Enfin, un petit nombre d'apprenants, venant surtout de la classe francophone, affirment qu'ils sont obligés de choisir le français. L'échec au baccalauréat ne leur permet pas de s'orienter vers d'autres formations⁵⁵.

⁵⁵ En Chine, lors du baccalauréat, les élèves peuvent formuler plusieurs vœux pour les universités ainsi que les formations. Pour augmenter leur chance d'être admis par une université, les candidats ont la possibilité de choisir : « j'accepte la proposition de l'université ». Lorsque la note finale ne permet pas d'accéder aux études choisies, les candidats sont orientés vers une autre formation qu'ils n'ont pas choisie.

Somme toute, parmi tous les apprenants enquêtés, ceux qui étudient le français par plaisir ne sont pas assez nombreux. Beaucoup considèrent cette langue comme une condition nécessaire pour partir à l'étranger. C'est pourquoi tous les enseignants éprouvent des difficultés pour motiver leurs classes. Pourtant, ont-ils des stratégies pour résoudre ce problème ? C'est ce que nous allons montrer dans la partie suivante.

7.2.3 Les stratégies de l'enseignant face aux apprenants démotivés

Se référant aux recherches de Scollon & Scollon (2000) dans le cadre des discours anticipatoires⁵⁶, De Saint-Georges (2005, p. 204) montre dans son étude que les individus peuvent développer trois types de postures à l'égard de l'avenir. Il s'agit d'abord d'une posture active. L'individu se juge capable d'influencer l'avenir par ses comportements. Il exprime « son engagement à exercer son action sur les choses ou ses intentions de réaliser certains objectifs ». On voit ensuite une posture contingente dans laquelle l'individu pense que « sa capacité à agir sur le cours des choses est circonstancielle ». Il reste enfin une posture fataliste. L'individu se sent impuissant vu la complexité et l'incertitude du monde. Il a l'impression qu'il n'est pas en mesure de modifier les choses et exprime son incapacité d'agir.

Dans le cadre de notre étude, si tous les enseignants observés rencontrent le problème de démotivation qui empêche leurs pratiques d'enseignement, les attitudes et les postures adoptées par les enseignants pour faire face à cet obstacle ne sont pas les mêmes.

⁵⁶ Les travaux de recherche concernant les discours anticipatoires ont pour but de mettre en lumière dans les actions sociales les représentations que les acteurs se font de leur avenir, d'analyser l'impact de ces représentations sur la réalisation des actions futures (Bronckart, 2004 ; De Saint-Georges, 2005).

63 Emmanuel **s'ils ne sont pas très motivés ben y a pas grand-chose que je puisse faire** j'essaye de : + je suis pas un professeur très méchant donc j'espère qu'il y a beaucoup d'étudiants qui viennent en cours avec le sourire et que ça j'espère j'espère que ça modifie certaines personnes + mais les les étudiants qui ne veulent pas partir + là mes là mes classes c'est pour le Canada **les étudiants qui ne veulent pas partir pour le Canada ben y a rien que que je puisse faire** (ESD 20180515)

51 Emmanuel **non j'ai pas de stra(tégie) ben s'ils sont pas motivés j'ai pas encore une fois je veux pas faire que des cours très faciles pour les motiver + et euh c'est : l'objectif c'est B1 en décembre** je peux pas faire que du zéro euh jusqu'à décembre quoi (EAC 20181206)

Face à la démotivation de certains apprenants, Emmanuel adopte plutôt une posture fataliste et exprime de façon claire son impuissance dans les phrases suivantes : « *y a pas grand-chose que je puisse faire* », « *y a rien que que je puisse faire* », « *non j'ai pas de stra(tégie)* ». Sans évoquer de solution efficace, l'enseignant espère que sa gentillesse pourra modifier l'attitude des apprenants démotivés envers le cours d'expression orale. Autrement dit, lorsqu'il n'est pas en mesure de traiter cette difficulté, seule une stratégie de survie (Woods, 1997) est envisagée. L'enseignant insiste beaucoup sur l'atteinte du niveau de langue exigé pour le groupe pris en charge (« *c'est B1 en décembre* »). Ainsi il ne veut pas organiser des tâches d'apprentissage plus faciles pour intéresser les apprenants démotivés qui ont généralement un niveau beaucoup plus faible. Mais cette idée de négliger les élèves faibles présente un grand risque. Des études (Viau, 2000) démontrent que lorsque les élèves faibles sont bien conscients qu'ils sont négligés par l'enseignant par rapport aux autres, ils se sentent découragés et se démotivent encore davantage.

Les verbalisations de Jonathan permettent de rendre compte de son attitude plus ou moins active et de la stratégie à laquelle il fait appel pour intervenir sur la motivation des élèves.

- 22 Jonathan [...] tu sais j'essaye toujours de le faire c'est de trouver des sujets qui qui les intéressent c'est de trouver des sujets qui les intéressent + parce que je sais que le problème de la Chine c'est que des fois les étudiants + ils apprennent le français par obligation comme ils apprennent le français par obligation + ils n'ont pas trop envie d'apprendre le français + donc des fois ils sont pas très motivés ils n'ont pas très envie d'apprendre le français (ESD 20180315)
- 114 Jonathan ma ma difficulté c'est de TROUVER un sujet qui arrive à les motiver pourquoi parce que faut pas se cacher ce sont des étudiants ils ont pas envie de travailler les étudiants ils veulent pas travailler [...] (EAC 20180924)
- 42 Jonathan je communique ben : j'essaye en fait je leur ai demandé je leur ai demandé y a pas longtemps c'était quand c'était au milieu du semestre je leur ai dit je leur ai demandé en fait d'écrire sur une feuille quelles choses ils aimeraient aborder en fait quels sujets de conversation ils aimeraient aborder ils ont mis j'aimerais connaître la culture de la France et ça c'est la culture de la France comment on mange comment on se comporte (EAC 20180530)

L'enseignant avoue qu'une de ses difficultés en classe est de proposer des sujets qui puissent motiver les apprenants qui choisissent la langue française « *par obligation* » et qui « *n'ont pas très envie d'apprendre le français* ». Autrement dit, l'enseignant tente quand même d'opposer des actions à ce qui fait entrave pour améliorer la situation. Il pense qu'un sujet intéressant joue un rôle primordial pour obtenir la participation de son public et animer sa classe. A travers un petit sondage auprès de ses élèves, l'enseignant cherche à les comprendre et à découvrir ce qui les intéresse effectivement. Il a tendance à faire des ajustements pour s'adapter à son public.

En effet, Viau (2009) mentionne dans sa recherche en contexte scolaire une des principales sources de la dynamique motivationnelle : la perception que l'élève a de la valeur d'une activité⁵⁷. Un apprenant accorde de l'importance à une activité

⁵⁷ Menant des recherches sur la motivation des élèves en milieu scolaire, Viau (2000, 2009) identifie les trois déterminants de la motivation qui influencent l'apprentissage. Il y a d'abord « le jugement qu'un élève porte sur l'utilité et l'intérêt d'une activité en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit », à savoir « la perception de la valeur d'une activité ». Il s'agit ensuite de « la perception de compétence ». C'est le jugement que l'élève porte sur « sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique ». Il reste enfin « la perception de contrôlabilité » qui est définie comme « le degré de

d'apprentissage s'il la trouve intéressante ou utile. Au contraire, s'il n'est pas intéressé par l'activité proposée ou la trouve inutile, il est probable qu'il est démotivé et lui accorde peu de valeur. Rappelons encore une autre recherche menée par Viau & Bouchard (2000). Dans le but de valider le modèle de dynamique motivationnelle, les chercheurs ont enfin conclu que parmi toutes les perceptions identifiées auprès d'élèves à l'égard de leur étude, celle de la valeur de la tâche exerce une influence déterminante sur les comportements d'apprentissage. De ce fait, l'idée de motiver les apprenants à travers des sujets à la fois intéressants et utiles est tout à fait pertinente. Mais la difficulté réside dans le fait que l'enseignant de langue doit essayer de trouver auprès de ses élèves les sujets qui les intéressent vraiment et les activités qui leur permettent d'améliorer le niveau de langue.

Nabil adopte également une posture positive en soulignant l'importance des encouragements que l'enseignant doit fournir aux apprenants démotivés.

165 Nabil [...] avec ces étudiants l'année dernière on a eu ce cas aussi dans le groupe 5 beaucoup d'étudiants qui voulaient faire pardon de la peinture + mais **et et aujourd'hui ils sont en France** je peux je peux te citer Inès tu as Bérénice tu as + **elles étaient pas motivées** parce que c'est leurs parents qui ont choisi pour eux + **MAIS à force de travailler à force de même les profs doivent les encourager** + maintenant elles sont en France elles sont heureuses elles ont envoyé des photos sur le Wechat contentes bon leur nouvelle vie oui (ESD 20180919)

L'exemple de réussite que Nabil donne dans son discours nous montre la possibilité d'améliorer la motivation des apprenants. Bien que l'apprentissage du français ne soit pas un choix personnel, l'enseignant cherche à encourager les élèves et à les convaincre qu'ils sont capables de réussir (« *on a essayé de les encourager* », « *les profs doivent les encourager* »). Les encouragements réussissent donc à rendre les élèves plus actifs dans leur apprentissage (« *à force de travailler* »). Les

contrôle qu'un élève croit exercer sur le déroulement d'une activité » (Viau & Bouchard, 2000, pp. 17-18 ; Viau, 2009, pp. 24-44).

apprenants qui ont été autrefois démotivés atteignent finalement leur but grâce au soutien moral de l'enseignant (*« aujourd'hui ils sont en France »*).

Il convient ici d'attacher un intérêt particulier à la théorie du sentiment d'efficacité personnelle conçue par Bandura (2003). Selon le chercheur, il s'agit de « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12, cité par Viau, 2009, pp. 35-36). Quatre grandes sources sont identifiées pour alimenter le sentiment d'efficacité personnelle : la maîtrise personnelle, l'apprentissage social, la persuasion par autrui, l'état physique et émotionnel (Lecomte, 2004, p. 62 ; Sujecka-Zajac, 2016, p. 4). On constate que, pour un individu qui est confronté à des difficultés, la persuasion et l'encouragement de la part des autres ont un effet bénéfique sur son sentiment d'efficacité personnelle. Cet effet se manifeste surtout si l'encouragement est fourni par une autre personne que cet individu respecte beaucoup. S'inscrivant dans la lignée de Bandura, Viau (2009) attire l'attention sur la perception que l'élève se fait de sa compétence pour réussir une activité pédagogique. Considérée comme un des déterminants de la motivation en contexte scolaire, cette perception de compétence peut être influencée. C'est dire que l'élève peut avoir plus de confiance dans ses capacités à accomplir une activité et devient plus motivé s'il reçoit les encouragements des enseignants, des parents ou des camarades. Mais cela ne signifie pas que tout élève peut être convaincu pour améliorer son sentiment d'efficacité. Les encouragements sont susceptibles d'avoir peu d'effet pour certains élèves. Dans le cas de Nabil, l'intervention de l'enseignant aide les élèves à adopter une attitude plus positive envers leurs études et favorise une perception plus pertinente de leur compétence à réussir l'apprentissage du français.

Sous la perspective de Viau (2009), la motivation des élèves est vue comme étant dynamique. Elle est liée non seulement aux forces internes de l'élève, mais aussi influencée par quelques facteurs externes, par exemple, la situation familiale, l'école, les interactions avec les autres, etc. De toute évidence, l'enseignant n'a pas forcément le plus de poids sur la motivation de son public. Mais en tant que celui

qui oriente les apprenants dans leur apprentissage, il a quand même un rôle à jouer. Son attitude envers les élèves démotivés et les stratégies qu'il met en place décident en quelque sorte s'il peut exercer une influence positive sur la motivation de son public.

Synthèse du chapitre VII

Pour ce chapitre, nous nous sommes concentrés dans un premier temps sur les contraintes que les enseignants subissent dans leur enseignement en raison du format d'études 2+2. Premièrement, à cause de la surcharge de travail chez les apprenants, les enseignants considèrent qu'il est difficile de les inciter à consacrer plus de temps et d'efforts à l'apprentissage du français. En outre, comme l'apprentissage de la langue est plus ou moins piloté par le test d'évaluation, les apprenants n'accordent pas assez d'importance à l'amélioration de leur niveau d'oral. La prise en compte des idées des apprenants a permis de révéler que lorsque l'enseignant et ses collaborateurs ne partagent pas un même but principal au sein de leur relation didactique, l'obstacle qui se présente devant l'enseignant est de solliciter toute l'attention des apprenants sur la matière concernée et d'augmenter leur niveau d'engagement. Deuxièmement, nous avons observé chez un enseignant l'apparition des dilemmes difficiles à traiter. Malgré son intention d'inviter ses élèves à mieux préparer les cours, il témoigne de l'hésitation vis-à-vis d'une tâche supplémentaire par peur de surcharger les apprenants inscrits en 2+2. En plus, sa conviction pédagogique se trouve en contradiction avec la façon d'imposer une tâche préparatoire. Enfin, les changements qui surgissent dans le programme institutionnel risquent de perturber l'enseignement et d'entraîner une baisse de motivation chez les apprenants. Pourtant, il est aussi nécessaire de mettre en question l'attrait des activités didactiques organisées en classe de langue.

Un autre grand problème que les enseignants soulèvent dans ce chapitre réside dans la motivation des apprenants chinois pour apprendre la langue française. La démotivation à apprendre constatée notamment chez certains apprenants constitue un véritable obstacle pour l'enseignement. Il est difficile d'obtenir la participation de ceux qui sont démotivés, sans parler d'élever leur niveau d'expression orale. Les principales raisons avancées par les enseignants pour

expliquer le phénomène de démotivation sont les suivantes : soit qu'ils choisissent le français sous l'exigence de leurs parents, soit qu'ils sont plutôt poussés par l'envie de partir à l'étranger. L'enquête auprès d'apprenants confirme le fait que seule une petite partie d'entre eux étudient le français par plaisir. Face à la démotivation des élèves, on a constaté que les enseignants ont développé des postures complètement différentes. Ceux qui adoptent une attitude positive soulignent l'importance des sujets intéressants et des encouragements apportés par le maître pour motiver les apprenants. Les recherches relatives à la motivation permettent de démontrer que les stratégies sur lesquelles les enseignants s'appuient sont en mesure de produire un effet positif sur les apprenants.

Chapitre VIII Les obstacles liés à la langue en interaction exolingue en classe

Dans l'analyse consacrée à l'interprétation de la notion d'obstacle, nous remarquons que les enseignants observés attachent de l'importance aux deux grands aspects suivants : la compréhension en classe et l'atteinte des objectifs visés. Autrement dit, il s'agit de garantir l'interaction didactique en vue de favoriser la pratique de transmission. Mais pourquoi ont-ils ces préoccupations ? En effet, dans une classe de langue, toutes les activités d'enseignement s'organisent autour de la langue et au travers de la langue. Il existe pourtant entre enseignant et apprenants une inégalité évidente en matière de compétence linguistique. Il est donc naturel que certains obstacles liés à la langue se présentent dans les activités didactiques. Qu'il s'agisse de leurs discours d'enseignement ou de leurs échanges langagiers avec les apprenants, les enseignants de langue peuvent-il se faire comprendre par leur public ? Rencontrent-ils des difficultés pour faire acquérir la langue française ? C'est ce que nous voudrions montrer dans les paragraphes suivants.

Dans ce chapitre, nous analyserons dans un premier temps les obstacles concernant la compréhension réciproque entre les interactants dans les classes de langue observées. Nous montrerons ensuite les obstacles qui apparaissent autour des activités de langue, par exemple, la compréhension orale, les explications lexicales et la correction des erreurs linguistiques. Nous verrons également comment les enseignants réagissent vis-à-vis des moments difficiles.

8.1 La compréhension en classe entre les participants

8.1.1 Les problèmes de compréhension des apprenants en classe d'oral

Avant d'identifier les problèmes de compréhension rencontrés par les enseignants extra-nationaux dans leurs pratiques de classe, il nous semble

indispensable de partir des points de vue des apprenants à cet égard. Par exemple, il est nécessaire de savoir si les élèves arrivent à bien suivre les indications du maître et s'ils peuvent comprendre également ses explications, etc.

Commençons par la compréhension des consignes distribuées en classe. Nous avons invité les apprenants à répondre dans le questionnaire à cette question à choix multiples : « d'après vous, les consignes de l'enseignant sont-elles compréhensibles ? ».

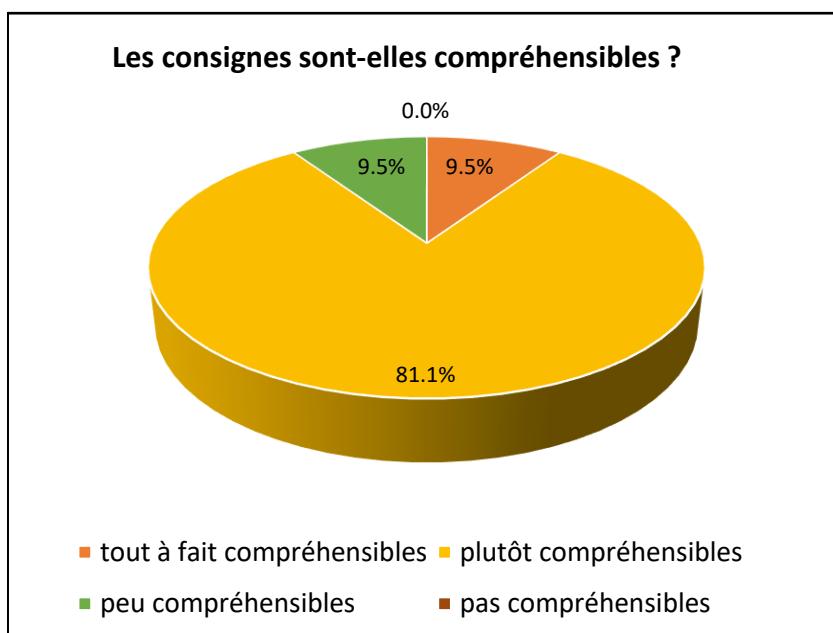


Figure 9 : Les consignes de l'enseignant sont-elles compréhensibles ?

D'après le diagramme circulaire ci-dessus, seuls 9,5% des apprenants ont coché « tout à fait compréhensibles ». Plus de 81% trouvent que les consignes sont plutôt compréhensibles. Ils arrivent donc à comprendre la plupart des consignes. 9,5% des apprenants ont choisi « peu compréhensibles ». Ils disent qu'ils ne comprennent qu'une petite partie des consignes. Selon les données obtenues, pour la majorité des étudiants, les discours de prescription ne sont pas difficiles à saisir, pourtant, ils ne sont pas accessibles à tout le monde.

Nous avons aussi demandé aux apprenants d'évaluer leur propre niveau de compréhension et d'appropriation en cours d'expression orale. On constate sur ce point que moins d'un tiers des apprenants (32,4%) considèrent qu'ils comprennent au moins 75% des contenus d'enseignement. Plus de la moitié (59,5%) trouvent que leur niveau se situe entre 50% et 75%. Ainsi pour la plupart des apprenants, au moins un quart des contenus d'enseignement sont incompréhensibles. 6,8% des apprenants indiquent que leur niveau varie de 25% à 50%. Enfin, un très petit nombre de personnes enquêtées (1,4%) trouvent que son niveau est inférieur à 25%.

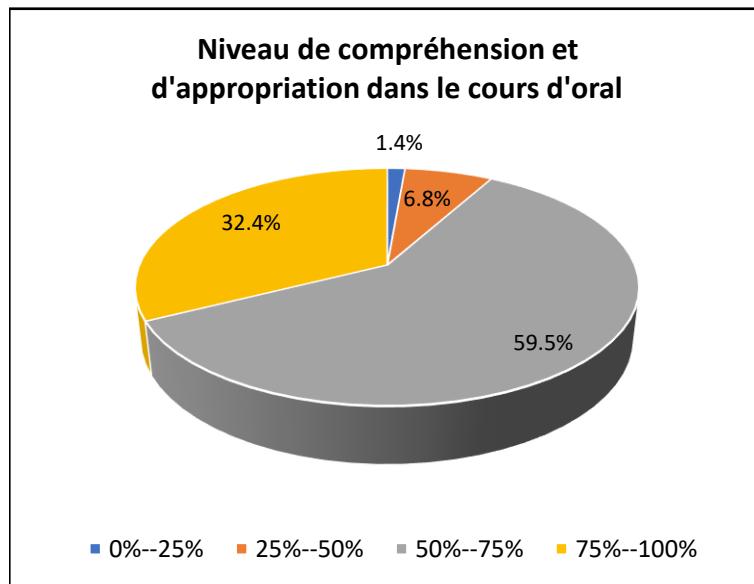


Figure 10 : Quel est votre niveau de compréhension et d'appropriation dans le cours d'oral ?

Continuons avec les difficultés que les apprenants disent qu'ils éprouvent en classe d'oral. Parmi toutes les personnes enquêtées, 53 affirment qu'elles rencontrent des problèmes en cours d'expression orale et donnent des précisions dans le questionnaire.

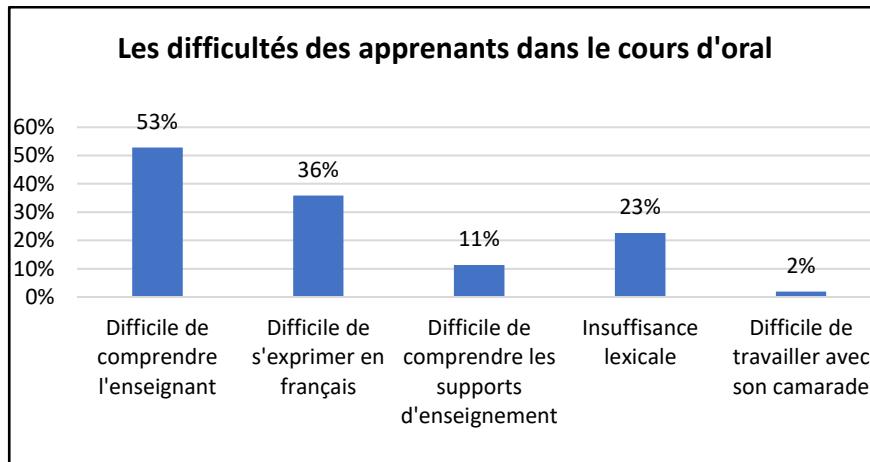


Figure 11 : Avez-vous des difficultés dans le cours d'oral ?

Selon l'histogramme ci-dessus, la première grande difficulté tient principalement à comprendre l'enseignant. Plus de la moitié des apprenants (53%) indiquent qu'il est difficile de suivre les consignes de l'enseignant, de saisir ses intentions ou de comprendre ses explications en classe. Quelques facteurs qui influencent la compréhension sont mis en relief, par exemple, le débit de parole rapide, le manque de vocabulaire, une réaction parfois trop lente. La deuxième grande difficulté se concrétise dans la production orale. 36% des apprenants évoquent l'impossibilité de s'exprimer clairement et spontanément en français. Surtout quand il s'agit de donner des points de vue, une longue préparation est nécessaire. La communication avec le maître est pleine d'obstacles. Ils considèrent qu'il est difficile aux apprenants de se faire comprendre de l'enseignant. L'insuffisance lexicale est considérée par 23% des étudiants comme un obstacle majeur dans le cours d'oral. C'est effectivement un élément non négligeable qui impacte la compréhension ainsi que l'expression orale. Un petit nombre d'apprenants (11%) mentionne les supports d'enseignement utilisés en classe. Certains documents audiovisuels ou documents écrits longs sont difficiles à

comprendre. Finalement, seul un apprenant évoque sa difficulté de travailler en groupe avec un autre camarade moins motivé.

Basé sur notre enquête par questionnaire, l'ensemble des analyses ci-avant permet de résumer que la compréhension constitue le plus grand obstacle auquel les apprenants chinois sont confrontés dans leur cours d'expression orale. Que ce soit pour la réception des consignes, pour l'interprétation des idées de l'enseignant ou pour l'assimilation des connaissances linguistiques, leur niveau de compréhension reste à améliorer. L'identification des problèmes chez les apprenants nous fournit des pistes dans l'analyse des obstacles du côté de l'enseignant pour assurer la compréhension en classe de FLE.

8.1.2 L'enseignant : comment réussir à transmettre des consignes

Nous avons montré dans le chapitre précédent que la distribution de consignes est considérée comme l'un des aspects constitutifs de la situation didactique. Cette activité prescriptive réservée particulièrement à l'enseignant est définie par Rivière (2005, p. 97) comme une activité qui « consiste à contraindre plus ou moins fortement l'activité des apprenants par des ordres, des consignes de réalisation, des recommandations, des énoncés de guidage, en vue de l'appropriation ». Autrement dit, l'enseignant, jouissant de sa place haute en contexte didactique, impose un cadre de participation aux apprenants et les oriente vers les activités didactiques proposées. Il s'agit d'une phase préparatoire et à la fois cruciale pour la suite du déroulement du cours. C'est au travers des discours prescriptifs que nous pouvons constater les exigences et les attentes de l'enseignant envers son public pour l'accomplissement des tâches.

Rappelons que le passage de messages de l'enseignant aux apprenants ne s'effectue pas forcément de manière directe et linéaire (Rivière, 2005 ; Rivière, 2006). Comme l'indique Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 68), « entre le dire et le faire viennent s'interposer deux instances : le sens et l'autre ». Notamment en classe de

FLE, la transmission des consignes du maître est plus difficile dans ce contexte de communication exolingue. Lorsque les consignes sont adressées en langue française, les apprenants sont impliqués dans une activité de réception et d'interprétation en mobilisant leurs connaissances linguistiques limitées. Comment rendre les consignes plus compréhensibles et clarifier les demandes ? Ce sont les problèmes auxquels nos enseignants observés sont confrontés dans leur classe de langue.

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
26 E	bien on va commencer donc le premier sujet (<i>il distribue des feuilles</i>) + c'est un sujet niveau A2 +++ bien alors dans ce sujet + (<i>Il explique avec des gestes</i>) donc vous allez travailler ensemble et faire une présentation d'accord ↑ + (<i>Il indique les photos sur l'écran de l'ordinateur</i>) donc vous avez dans ce sujet vous tournez la page (<i>il prend sa feuille</i>) + vous avez quatre photos + d'accord ↑ + quatre photos d'enfants c'est des enfants	E Commentaire 1--- oui avec certains étudiants je dois utiliser beaucoup les gestes + ils ne comprennent pas I c'est une aussi c'est une stratégie ↑ E oui + mais les gestes c'est un truc international ils comprennent les gestes c'est un langage universel <i>L'enseignant continue de lire la transcription.</i>
27 Ah	oui	
28 E	(<i>Il explique avec beaucoup de gestes</i>) vous devez choisir une photo + ok ↑ parmi les quatre + et essayez d'imaginer le FUTUR de l'enfant + le FUTUR de l'ENFANT + pour vous aider tournez ici vous avez quelques questions à répondre + exemple section B ici (<i>il montre la feuille à tout le monde</i>) [...] c'est à vous de IMAGINER comment l'un des enfants va être plus tard ok ↑ travaillez à deux ++ est-ce qu'il y a des questions	E Commentaire 2--- parce que oui tu remarques c'est y a certains étudiants qui comprennent plus vite que d'autres + beaucoup plus vite + y a d'autres étudiants bon c'est pas une lacune mais ils sont TROP longs I ils sont trop longs E trop mous + et quand tu as + ces étudiants ou dix-neuf étudiants tu peux pas attendre les gens s'ils sont deux ou trois à être mous tu peux pas les attendre + donc des fois je joins les gestes à la parole pour que ceux qui sont mous comprennent euh :: au visuel I <u>pour qu'ils</u> comptent plus vite E voilà plus vite au visuel
(Nabil-Cours 20180925)		(EAC 20181114)

Les TP 26 et 28 illustrent le déroulement typique de la distribution de consignes au début du cours. Nabil est dans un geste de pilotage et il évoque les éléments essentiels relatifs à l'organisation de la tâche. Lors de la description de l'activité, l'enseignant précise le niveau visé (« *un sujet niveau A2* »), la modalité de participation (« *travaillez à deux* ») et les processus de réalisation de la tâche

(« *choisir une photo parmi les quatre – imaginer – faire une présentation* »). Il souligne en même temps que l'exercice vise à pratiquer à l'oral le temps du futur (« *le FUTUR de l'ENFANT* »). De plus, l'enseignant cherche à plusieurs reprises à guider l'attention et l'action des apprenants vers le support d'enseignement sur lequel ils doivent s'appuyer.

Mais ce qui nous impressionne le plus, c'est la richesse des gestes auxquels Nabil a recours pour expliciter la tâche. En didactique des langues, la gestuelle des enseignants a fait l'objet de nombreuses recherches. On considère que les gestes produits par l'enseignant au cours de l'interaction didactique font partie intégrante de sa compétence professionnelle. Les gestes remplissent des fonctions variées et ont un impact sur le processus d'enseignement/apprentissage (Cadet & Tellier, 2007 ; Tellier, 2008 ; Tellier, 2010 ; Tellier & Cadet (dir.), 2014). Cadet (2014) et Tellier & Cadet (2018) indiquent encore que l'usage du corps et de la gestuelle n'est pas forcément inné chez tous les enseignants. Les pratiques corporelles et les techniques gestuelles méritent plus d'attention en tant qu'objets de formation. Par ailleurs, l'étude de Tellier & Stam (2012) montre que les enseignants de FLE ne produisent pas les mêmes gestes selon qu'ils s'adressent à des apprenants natifs ou non-natifs. Avec les non-natifs, les enseignants tendent à élargir l'espace gestuel, les gestes sont plus illustratifs et durent plus longtemps.

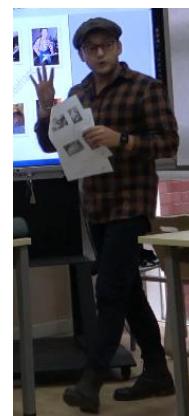
Les images ci-dessous permettent de voir comment l'enseignant profite de différents gestes pour donner progressivement les consignes.



« vous allez travailler ensemble »



« faire une présentation »



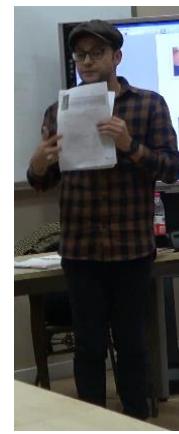
« vous avez quatre photos »



« vous devez choisir une photo »



« essayez d'imaginer »



« tournez ici vous avez quelques questions à répondre »

Nabil nous confie dans l'entretien sa difficulté de faire comprendre les consignes et son intention d'aider les apprenants à savoir ce qu'ils doivent faire. Le temps limité dont l'enseignant dispose en classe ne lui permet pas d'attendre toujours les étudiants qui sont « *trop mous* » (« *tu peux pas les attendre* »). Si certains comprennent assez vite, d'autres n'arrivent pas à bien suivre les indications (« *ils ne comprennent pas* »). Compte tenu de l'hétérogénéité de niveau de compréhension,

Nabil fait appel au langage corporel qu'il qualifie d'« *universel* » pour pouvoir continuer les étapes suivantes. Selon Tellier (2008, p. 40), « le geste agit comme une traduction non verbale des propos de l'enseignant et permet à l'apprenant de saisir le sens des paroles prononcées en langue étrangère. Lorsque l'apprenant est débutant et/ou très jeune, ces gestes sont d'autant plus fondamentaux pour l'accès au sens ». Dans notre classe observée, face à un public de niveau débutant, Nabil essaie d'ajouter des gestes à ses discours de prescription afin de former une unité de sens bien plus précise. Il s'agit plutôt de ce que Tellier (2008, 2010, 2014) appelle « des gestes pédagogiques⁵⁸ d'animation » qui ont pour fonction principale d'assurer la gestion des activités et celle des interactions.

En somme, on constate que l'enseignant adopte dans l'ensemble une posture d'accompagnement pour proposer un étayage nécessaire. Avec ses comportements corporels et quelques outils d'enseignements, tels que l'ordinateur, la feuille distribuée, l'enseignant montre les points essentiels et oriente les apprenants vers les ressources disponibles (« *pour vous aider tournez ici vous avez quelques questions à répondre* »). C'est par le biais de ces moyens que Nabil tente de réussir la transmission des consignes malgré les difficultés de compréhension de certains apprenants.

⁵⁸ Menant des recherches sur les dimensions corporelles et gestuelles en didactique des langues, Tellier (2008, p. 41) considère que le geste pédagogique « est principalement un geste des bras et des mains [...] utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique. L'objectif premier est de faciliter l'accès au sens en langue étrangère ». S'appuyant sur les trois fonctions fondamentales de l'enseignant définies par Dabène (1984), Tellier (2008, 2010, 2014) élaboré une typologie fonctionnelle des gestes pédagogiques de l'enseignant en classe de langue, à savoir les gestes d'information, les gestes d'animation et les gestes d'évaluation. Les gestes d'information englobent ceux qui « servent à transmettre des informations relatives à la syntaxe, à une particularité grammaticale de la langue, au sens du lexique, aux caractéristiques prosodiques et phonétiques ». Les gestes d'animation sont classés en deux grandes catégories : « les gestes de gestion de classe » et « ceux de gestion des interactions et de la participation ». Enfin, les gestes d'évaluation renvoient aux « gestes utilisés pour encourager, féliciter/approuver et signaler une erreur » (2014, pp. 109-111).

Continuons avec le problème rencontré par Emmanuel dans les extraits suivants concernant les consignes adressées à l'élève de niveau faible.

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
303 E	d'accord allez + d'accord ↑ + euh : je vais inviter qui euh Olive tu veux bien décrire la deuxième image s'il te plaît (<i>il souligne l'image à l'étudiante</i>) <i>Olive ne répond pas.</i>	E (time code : 00:16:54) Commentaire 13--- oui donc parfois avec les élèves les plus faibles je sais pas si euh s'ils comprennent pas quand je leur demande quelque chose ou si euh s'ils réfléchissent euh à la question donc : + c'est un problème j'essaye de reformuler mais euh mais euh
304 E	DECRISS la deuxième image s'il te plaît <i>Olive reste silencieuse.</i>	E je : j'ai répété trois fois la consigne trois fois de manière différente + oui c'est ça je en fait je sais pas si elle avait compris dès le début ou si euh :: ou pas
305 Olive	ehu XXX	E je sais pas + je : c'est la la question que je me pose peut-être elle réfléchit à la réponse peut-être elle comprend pas je sais pas
306 E	DECRISS s'il te plaît + (<i>il montre l'image à l'étudiante</i>) donc elle est euh : elle porte une paire de lunettes de soleil elle porte peut-être euh un débardeur ou une robe + ses cheveux sont ondulés + et EUX <i>Olive ne répond pas tout de suite.</i>	(EAC 20180704)
307 Olive	elle porte ++ elle porte des lunettes	
308 E	elle porte des lunettes + ok <i>L'enseignant efface le tableau et y écrit. Olive reste silencieuse pendant quelques secondes et l'enseignant la regarde.</i>	
309 Olive	elle elle porte + une ++ jupe jupe (Emmanuel-Cours 20180525)	

En classe, Emmanuel demande à une étudiante de faire une description sur l'image. Comme la première invitation (TP 303) ne suscite aucune réaction de la part de l'étudiante, il choisit de répéter la consigne pour provoquer la parole (TP 304 et 306). L'interaction en classe est une activité coconstruite, c'est-à-dire qu'elle est basée sur la participation des interlocuteurs. L'absence d'intervention de l'apprenant constitue effectivement une grande menace pour le déroulement du cours. Emmanuel explique lors de l'entretien qu'il essaie de « *reformuler* » la consigne « *de manière différente* ». Mais en fait, nous ne voyons pas de grande différence pour les consignes répétées en classe (« *tu veux bien décrire la deuxième image s'il te plaît* », « *DECRISS la deuxième image s'il te plaît* », « *DECRISS s'il te plaît* ») sinon que l'enseignant tend à parler plus fort en adoptant un ton impératif. Rivière & Cadet

(2019) soulignent dans leurs travaux le rôle du contexte communicationnel dans la construction de l'interaction et l'importance de la compétence de communication de l'interactant. Ce que nous avons remarqué dans cette séquence nous incite à interroger la compétence de l'enseignant pour interagir avec les apprenants dans une situation exolingue. Nous observons ainsi que l'enseignant est principalement dans une posture de contrôle. Il désigne la personne qui prend la parole et essaie de contrôler l'avancée de la tâche. Le changement de ton et le silence de l'étudiante nous font sentir que l'atmosphère est tendue. L'absence de variations dans la répétition des consignes nous pousse à tenir compte de la compétence professionnelle de l'enseignant : dispose-t-il de diverses stratégies d'explicitation pour transmettre des consignes ?

On perçoit cependant en TP 306 un changement de posture chez l'enseignant. Vu que la répétition de la consigne ne suffit pas pour faire parler Olive, Emmanuel décide de donner un exemple de description (*« elle porte une paire de lunettes de soleil elle porte peut-être euh un débardeur ou une robe + ses cheveux sont ondulés »*) pour aider l'étudiante à formuler à son tour des phrases descriptives. Grâce à cette monstration de modèle comme posture d'accompagnement, à partir du TP 307, Olive commence à s'exprimer. Dans ce cas-là, par rapport à la consigne, un exemple plus concret est plus utile pour rompre le silence en classe. Après l'approbation de l'enseignant en TP 308 (*« ok »*), même si sa prise de parole n'est pas assez fluide, Olive continue de faire des efforts (TP 309).

Au cours de toute l'interaction, nous constatons que la difficulté de l'enseignant consiste à obtenir la participation de l'étudiante pour garantir le déroulement interactionnel. Il lui est difficile d'accepter le silence. Quant à l'étudiante, elle ne réagit pas assez rapidement à la consigne de l'enseignant et elle demeure pour la plupart du temps très hésitante (en TP 305, 307 et 309). Selon la verbalisation d'Emmanuel, cette lenteur et cette hésitation dans la prise de parole l'amènent parfois dans une situation perplexe. L'enseignant avoue que *« c'est un problème »* qu'il ne comprend pas. Il s'interroge sur cette difficulté interactionnelle

en classe, soit Olive ne comprend pas la consigne, soit elle a besoin de temps pour réfléchir avant de parler. C'est cette interrogation qui conduit l'enseignant à douter de l'efficacité de la transmission des consignes.

Nous voulons nous servir ici des propos recueillis dans l'entretien d'Olive afin d'apporter un regard complémentaire sur l'analyse de l'enseignant.

46 Olive d'abord je suis timide + et puis je n'ose pas m'exprimer + mon vocabulaire français est très limité + en classe il m'est difficile de comprendre ce que dit l'enseignant (ESD 20181214)

34 Olive l'enseignant parle très vite [...] (ESD 20181214)

Olive mentionne d'abord sa timidité. Sa crainte de parler vient également du manque de vocabulaire en français. En outre, l'étudiante n'arrive pas à bien comprendre l'enseignant en cours d'oral et elle évoque surtout le débit de parole rapide de celui-ci. Quand on essaie de faire le lien entre la parole de l'enseignant et celle de l'élève, on voit qu'elles s'éclairent mutuellement. En effet, les deux hypothèses de l'enseignant sont confirmées. Si Olive reste silencieuse ou hésite à prendre la parole, c'est qu'elle rencontre des problèmes de compréhension et qu'elle cherche en même temps des mots dans sa tête pour les organiser dans des phrases. Et pour une étudiante qui se croit timide, ce défi de répondre devant tout le monde est encore plus difficile à relever. Il est ainsi inévitable que l'enseignant se trouve quelquefois dans une situation délicate après qu'il distribue des consignes.

L'enjeu des consignes consiste à faire entrer les apprenants dans la tâche à réaliser pour aboutir à un développement des compétences. Cependant, comme le montre ce qui a été analysé dans la partie précédente, certains apprenants, surtout de niveau faible, ont de la difficulté à comprendre les discours prescriptifs du maître. Les problèmes qui émergent dans la transmission des consignes risquent de perturber le déroulement de la tâche. Selon les exemples analysés ci-dessus, le geste professionnel déployé par l'enseignant joue un rôle primordial pour débloquer une situation problématique. Il importe que l'enseignant précise dans les consignes ses

attentes, les façons et les étapes pour accomplir la tâche notamment face à un public de niveau débutant. Pour faire intervenir les apprenants, la répétition des consignes de la même façon et sur un ton impératif n'est pas forcément une stratégie efficiente. Il est indispensable que l'enseignant sache varier sa façon de reformuler ses discours. L'absence de techniques de sollicitation qu'on observe par exemple chez Emmanuel nous montre la nécessité de diversifier les stratégies pédagogiques au niveau de la transmission des consignes. En outre, l'importance ne réside pas uniquement dans la sollicitation des apprenants qui pourrait créer parfois une atmosphère tendue en classe. Il revient à l'enseignant d'envisager la possibilité d'apporter son soutien au moment convenable pour aider les apprenants à comprendre et à agir. En d'autres termes, à travers sa communication verbale ou non-verbale, l'enseignant peut s'efforcer de créer des conditions propices à la compréhension des consignes.

8.1.3 L'enseignant : les intentions sont-elles saisissables ?

Dans la partie concernant les théories de l'action, nous avons montré que l'action humaine se caractérise par le fait qu'elle couvre généralement des intentions (Friedrich, 2001 ; Habermas, 1993). L'action présente une dimension mystérieuse, puisque généralement la vraie intention derrière cette action ne peut être révélée que par son auteur, surtout pour une action non linguistique. Les autres observateurs sont dans une certaine mesure exclus de cette action même s'ils peuvent émettre des hypothèses ou faire des inférences à partir de certains indices (cf. chapitre IV, § 4.1.1).

L'action enseignante est une action intentionnelle. En classe, la manifestation des intentions du maître se fait à travers le langage verbal ou non-verbal. Il est cependant nécessaire de poser ces questions : dans une classe de FLE, les apprenants sont-ils capables de bien saisir les intentions de l'enseignant ? Existe-t-il des malentendus ? Rappelons que certains apprenants chinois indiquent dans le questionnaire qu'ils n'arrivent parfois pas à saisir l'idée de l'enseignant. Dans les

extraits ci-dessous, on voit que deux enseignants évoquent la mauvaise interprétation des apprenants à l'égard de leurs intentions.

Prenons d'abord l'exemple suivant, il s'agit d'un exercice oral lié aux chiffres pendant lequel l'enseignant demande la date de naissance des apprenants.

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
101 Raissa	mille quatre-vingts + quatre quatre-vingt-dix-neuf	E (time code : 00:03:40) Commentaire 5--- je lui dis 1099 je demande de me confirmer oui je redemande de confirmer mais ce que ce que je trouve ça drôle c'est que + si si si elle dit la si elle dit la chose correcte en général je passe c'est-à-dire c'est correct je passe à un autre + si je demande de répéter ça veut dire que y a un problème y a un problème mais en général ils comprennent pas ils ont pas ils ont pas ce réflexe de dire + pourquoi est-ce qu'il me redemande c'est qu'il doit y avoir quelque chose de pas bon du coup je redemande j'insiste mais toujours ils insistent EUX aussi du coup ben : forcément je vais écrire au tableau ce qu'ils ont dit et voilà
102 E	mille quatre-vingt-dix-neuf + oui ↑ + oui ↑	
103 Raissa	hum hum	
104 Lizzie	** (Tu n'es pas née en mars ?)	
105 Raissa	XXX	
106 E	mille quatre-vingt-dix-neuf (<i>il écrit «1099» au tableau</i>)	
107 As	(<i>rires</i>)	
108 Raissa	mille neuf cents	
109 E	ah mille neuf cents ++ Zita	
(Jonathan-Cours 20180329)		(EAC 20180425)

Ici en TP 102, l'enseignant reprend exactement le chiffre prononcé par Raissa et demande ensuite la confirmation de l'étudiante avec « *oui* » sur une intonation montante. Dans la verbalisation, l'enseignant révèle son intention de faire comprendre à Raissa que le chiffre n'est pas correct (« *ça veut dire que y a un problème* »). Dans son étude sur le rephrasage, Nicolas (2019, p. 116) indique que la reprise par répétition « constitue une stratégie discursive qui manifeste l'attention que l'on porte à l'autre ». La chercheuse souligne en plus que « l'énoncé d'origine et la répétition de cet énoncé ne peuvent être considérés comme identiques » (*ibid.*, p. 116). Autrement dit, il s'agit de deux énoncés différents qui possèdent leur propre signification. Dans cette séquence, si Jonathan répète l'énoncé de Raissa sans le corriger, c'est qu'il veut attirer l'attention de celle-ci sur le chiffre. L'enseignant adopte principalement une posture d'accompagnement, puisqu'il évite d'indiquer

directement l'erreur et fournit, de manière latérale, des indices de réflexion. La reprise du chiffre équivaut donc à une phrase interrogative : « es-tu sûre de ta réponse ? ». Il ajoute encore deux « *oui* » pour inciter la poursuite de la parole en espérant que l'étudiante pourra s'autocorriger. Ainsi l'enseignant lui donne une occasion de découvrir elle-même l'erreur. Malheureusement, Raissa ne se rend pas compte de son erreur et confirme le chiffre (« *hum hum* »).

Dans l'entretien, l'enseignant regrette beaucoup que l'étudiante ne comprenne pas du tout pourquoi il lui redemande. De plus, Jonathan a tendance à généraliser ce problème de mauvaise interprétation dans sa classe (« *en général ils comprennent pas ils ont pas ils ont pas ce réflexe de dire + pourquoi est-ce qu'il me redemande* »). Nous pouvons nous demander si ce problème se présente également dans les autres groupes et chez les autres élèves. En TP 106, face à la réaction de l'étudiante, l'enseignant répète encore une fois le chiffre incorrect en l'écrivant sur le tableau. Selon Nonnon (2000, p. 88), « l'écriture au tableau s'inscrit parmi l'ensemble plus large des conduites de transmission, d'étagage ou de médiation que déploie l'enseignant pour orienter les activités d'apprentissage [...] ». L'inscription sur le tableau d'un énoncé d'élève favorise « la prise de conscience et la réflexivité » (*ibid.*, p. 100). Suite à la trace écrite, Raissa corrige tout de suite sa réponse en TP 108. Le rire des autres apprenants permet de voir se créer en classe une atmosphère joyeuse et détendue. On voit que parfois les élèves ne sont pas en mesure de saisir la vraie intention de l'enseignant. Ce dernier est ainsi obligé de s'appuyer sur d'autres moyens pour que les apprenants puissent comprendre.

Pourtant, il convient de réfléchir sur cette question : pourquoi la reprise du chiffre par répétition n'a pas réussi à aider la prise de conscience de l'erreur chez l'élève ? Certes, la faiblesse de l'élève en compétence linguistique ou sa capacité de réagir doit être prise en considération. Mais la stratégie discursive que l'enseignant met en œuvre mérite aussi notre attention. En effet, la reprise de l'énoncé de l'élève pour demander une confirmation constitue une pratique professionnelle partagée par la communauté des enseignants. Il s'agit donc d'un geste professionnel qui s'inscrit

dans un « genre » (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000). La notion de genre a été développée dans le domaine de l'analyse du travail. Pour Clot & Faïta (2000, p. 11), « le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent ; ce qui leur est commun et qui les réunit sous des conditions réelles de vie ; ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présupposées, sans qu'il soit nécessaire des respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente. C'est comme « un mot de passe » connu seulement de ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel ». En d'autres termes, les gens qui appartiennent à un même domaine professionnel ont à leur disposition un ensemble de savoir-faire prêt à servir, de routines à suivre. Il s'agit d'« une mémoire impersonnelle et collective » (*ibid.*, p. 12) qui préorganise les activités des professionnels. Ceux-ci partagent plus ou moins des manières de dire et de faire typiques liées à leur communauté professionnelle.

En tant que membre de la communauté professorale, tout enseignant appartient à ce genre professionnel. Partant de la conception de Clot, Cicurel (2013b) attire l'attention sur le fait que les enseignants d'une même discipline possèdent une « culture d'enseignement » qui les relie. Ce sont les pratiques communes de la vie professionnelle qui aident les enseignants à agir dans leur travail quotidien. Elles constituent donc des ressources sur lesquelles les enseignants, surtout les enseignants novices peuvent s'appuyer. Dans notre exemple, la reprise de la parole de l'élève pour qu'elle identifie l'erreur constitue une pratique classique. On peut dire que l'enseignant est dans un geste de conformité au genre. Cependant, ce type de geste professionnel est-il toujours efficient ? Selon Clot & Faïta (2000), le genre professionnel est une ressource à renouveler au lieu d'être une contrainte à respecter. C'est avec la participation du « style individuel » que le genre se développe. Il est primordial de « revivre le genre d'une façon personnelle » (p. 16) dans les activités réelles et en fonction des circonstances. Ainsi pour tout enseignant, il ne faut pas se cantonner dans les gestes de conformité au genre. L'importance réside dans

l'ajustement de ses gestes professionnels pour s'adapter à la diversité des élèves et à la situation spécifique de la classe. Comme le souligne Bucheton (2009, p. 62), l'ajustement est « le principe fondateur du geste professionnel ». Dans le cas de Jonathan, de toute évidence, l'indication d'une erreur de façon implicite n'est pas une stratégie efficace. Pour une étudiante de niveau faible comme Raissa, il est peut-être difficile de comprendre ce qui se cache derrière la reprise de son énoncé. La demande de confirmation de façon plus directe doit être envisagée.

Il s'agit ensuite d'une séquence où l'enseignant demande à un élève d'expliquer davantage son choix parmi les trois mots proposés. Pourtant, saisissant mal l'intention de l'enseignant, l'élève change finalement sa réponse même si son premier choix était juste.

Interaction en classe			Verbalisation de l'enseignant
51	Silvère	euh [plafɔ̃][fɔ̃][fɔ̃n]	E (time code : 00:22:10) Commentaire 21-- il a changé oui parce que euh : ça c'est pas la première fois que je rencontre ça avec les étudiants pour être sûr qu'ils ont compris le mot (<i>il tape sur la table</i>) [...] + ça je sais ok il a choisi il a dit plafonner c'était ça le : c'était c'était juste mais j'ai j'ai j'ai voulu qu'il m'explique pourquoi ou bien il explique pour les autres qui n'ont pas qui n'ont pas trouvé plafonner pourquoi il a choisi ce terme + et après je lui ai demandé oui de m'expliquer et encore une fois il pensait que c'était faux parce qu'ils sont pas sûrs de leur réponse + il a choisi un autre mot alors que non le mot qu'il a choisi en premier était juste + donc ils sont pas sûrs de leur réponse des fois des fois ils : je te l'ai dit oui je sais pas (<i>rire</i>) + des fois ils sont pas sûrs de :: si c'est et et même avec les : dans les réponses vrai ou faux + ça m'est arrivé de de :: enfin de jouer mais de de tester les étudiants de leur demander est-ce que t'es sûr que c'est la bonne réponse ++ CERTAINS qui sont ils disent oui je suis sûr c'est c'est la réponse c'est la bonne
52	E	plafonner pourquoi plafonner	
53	Silvère	c'est le niveau supérieur	
54	E	hein ↑	
55	Silvère	c'est c'est le + euh : ++ supérieur	
56	E	ils ont tous le niveau supérieur augmenter plafonner payer plus cher + les trois sont supérieurs	
<i>Silence de huit secondes.</i>			
57	Silvère	le le le il présente le plus le plus (<i>geste de la main</i>)	
58	E	le plus ↑ + (<i>il se déplace en agitant sa main</i>) payer plus cher augmenter plafonner + oui ↑ (<i>il s'approche de Joevin et d'Aurore</i>) +++ alors + explique pourquoi tu as choisi plafonner j'attends	
59	Silvère	euh je choisis payer plus cher	
60	E	pourquoi payer plus cher	
61	Silvère	c'est : c'est de : de de l'argent	
62	E	j'ai pas compris (<i>hochement de tête négatif</i>) ++ pourquoi tu as choisi payer plus cher	

<p>pourquoi c'est pas plafonner + pourquoi tu as changé d'avis</p> <p><i>Silence de dix secondes dans la salle et Silvère consulte le dictionnaire sur son portable.</i></p> <p>(Nabil-Cours 20181127)</p>	<p>réponse mais D'AUTRES ils réfléchissent ah si le prof m'a dit est-ce que c'est sûr c'est la bonne réponse donc automatiquement c'est pas la bonne réponse donc c'est faux ils ils bloquent</p> <p>(EAC 20190102)</p>
---	---

Au début de son entretien, Nabil explique qu'il a déjà vécu plusieurs fois cette même expérience. De ce fait, il exprime son désir d'assurer la compréhension du mot choisi par les élèves (« *pour être sûr qu'ils ont compris le mot* ») et en même temps de faire partager ce choix dans toute la classe (« *il explique pour les autres qui n'ont pas qui n'ont pas trouvé plafonner* »). Le groupe-classe, composé par plusieurs membres, constitue une entité collective à part entière (Nicolas, 2019). L'enseignant manifeste ici sa préoccupation pour une acquisition collective de la langue cible à travers l'intervention individuelle.

Revenons sur l'interaction en classe. Après que Silvère donne le mot « *plafonner* » comme réponse (TP 51), Nabil exige une explication sans donner directement de feed-back (TP 52). L'étudiant s'engage ensuite dans une posture première, puisqu'il commence tout de suite ses explications pour répondre à l'interrogation de l'enseignant (TP 53 et 55). Le feed-back de l'enseignant en TP 56 remplit ici la double fonction d'évaluation et de sollicitation : il est insatisfait de la réponse et encourage la poursuite de la parole. Après un petit moment de silence, Silvère formule à nouveau sa réponse en y ajoutant des gestes. Bien que l'enseignant ne donne aucune évaluation directe, la reprise d'une partie de l'énoncé de l'apprenant (« *le plus ↑* ») à l'intonation montante rend compte de son incompréhension et de son insatisfaction. L'enseignant insiste ensuite pour obtenir une explication plus pertinente de la part de l'apprenant (« *j'attends* »). Mais ce dernier considère cette persévérance comme une évaluation négative et cette mauvaise interprétation le pousse ainsi vers un autre côté. L'apprenant commence à douter de sa réponse et décide de faire un changement en TP 59. Les trois phrases interrogatives qui se succèdent en TP 62 provoquent un autre silence.

Il faut voir que les feed-back qui viennent de l'enseignant ont un impact sur le comportement de l'élève. Nabil n'a donné aucun feed-back positif pendant l'interaction, même si au début la première réponse de Silvère était correcte. L'insistance de l'enseignant pour plus de précisions est ainsi interprétée progressivement par l'élève comme une remarque qui demande un changement. Par ailleurs, selon Bucheton & Soulé (2009, p. 36), le geste d'étayage « impulse, régule la dynamique de ce qui se joue dans la classe ». Mais tout au long de l'interaction, on perçoit chez l'enseignant que la posture de contrôle domine. Il tient à inciter Silvère à poursuivre l'explication mais sans lui apporter d'aides efficaces. Comme l'indique Vallat (2012, p. 84), l'importance de l'étayage réside dans le fait que « l'apprenant peut trouver dans les interventions de l'enseignant un moyen de remédier à ses insuffisances, de combler ses manques, de réparer ses maladresses ». On constate que les gestes de contrôle et l'insuffisance de l'étayage provoquent une atmosphère tendue et hiérarchique en classe et on voit apparaître de temps en temps des moments silencieux. En somme, d'un côté, l'enseignant désire une explicitation plus complète pour vérifier la compréhension. Il explique dans la verbalisation qu'il profite de ce moyen pour « *tester les étudiants* ». Mais de l'autre côté, l'apprenant, qui n'est pas assez sûr de sa réponse et qui ne reçoit pas de soutien nécessaire, peut mal interpréter l'idée de l'enseignant et ne sait plus comment réagir, puisque la tentative du maître l'amène à un état de doute.

Continuons d'examiner la suite de la séquence précédente pour voir la stratégie mise en œuvre par l'enseignant lorsque Silvère reste perplexe et bloqué.

Interaction en classe			Verbalisation de l'enseignant
63	E	qui veut l'aider ++ Arnaud	E c'est ma stratégie oui de : oui psychologique (<i>rire</i>)
64	Arnaud	euh : parce que les autres euh ils ils [siji] euh [siji] que + euh : ++ augmente augmente euh : augmente hum +++ oui oui <u>eh</u>	I psychologique (<i>rire</i>)
65	E	(<i>hochement de tête affirmatif</i>) ok	E c'est ma stratégie voilà Arnaud il est sûr de sa réponse tu devrais être sûr de tes réponses voilà si c'est juste c'est juste si c'est pas juste c'est faux c'est pas grave mais tu es sûr de ce que tu as fait + ne pas changer complètement
66	Arnaud	plafonner	et moi aussi quand j'étais étudiant je le faisais souvent souvent par exemple quand on avait un examen + et euh : je faisais la bonne réponse mais des fois les étudiants parlent entre eux même tu vois même en : voilà en cachette sans que le prof ne voie + et je vois que certains SOUFFLENT une autre réponse et je reste là je me dis mais attends XXX j'ai entendu ça et ça m'est arrivé de barrer la bonne réponse que j'ai donnée et de mettre la réponse que j'ai entendue et qui était faux ++ c'est voilà si j'ai appris ça je pense que même les étudiants peuvent apprendre ça que la réponse qu'on donne même si elle est fausse mais c'est notre réponse et des fois elle est juste que les autres peut-être c'est les autres qui sont euh qui ont répondu faux et c'est moi qui ai répondu juste + voilà
67	E	plafonner oui	
68	Arnaud	il [siji] que euh il il augmente le plus [elev]	
69	E	le plus élevé possible	
70	Arnaud	oui	
71	E	très bien (<i>hochement de tête affirmatif</i>) + bien plafonner c'est vraiment un PRIX (<i>geste de la main</i>) inabordable + c'est trop trop trop cher ++ payer plus cher et augmenter c'est par rapport à un prix qui était beaucoup (<i>il tape la table avec son stylo</i>) + par rapport à un prix qui était inférieur ok ↑ ++ bien SUIVANT vas-y (<i>il regarde Sylvia</i>)	
(Nabil-Cours 20181127)			(EAC 20190102)

Nabil invite un autre élève à expliquer sa réponse. En TP 64 et 68, Arnaud essaie de faire une distinction entre « *plafonner* » et les deux autres mots. Les discours de l'enseignant en TP 65 (« *ok* ») et 71 (« *très bien* »), accompagnés de son langage corporel (« *hochement de tête affirmatif* »), permettent de découvrir qu'il manifeste dans l'ensemble sa satisfaction envers la réponse à part une petite correction de l'énoncé d'élève en TP 69. L'enseignant s'engage enfin dans une posture d'enseignement et cherche à donner à son tour des explications pour compléter la parole d'Arnaud. Des opérations métalinguistiques sont menées et ouvrent la voie d'accès au sens aux apprenants. L'explication se fait principalement

par le recours à la situation proposée dans le support d'enseignement, il s'agit de l'augmentation des frais d'inscription des étudiants étrangers.

L'incitation à la prise de parole d'un second apprenant est considérée par Nabil comme une « *stratégie psychologique* » qui se joue en classe. À travers l'intervention d'Arnaud, l'enseignant tente de faire quelques remarques importantes à Silvère : il ne faut pas avoir peur de donner une réponse fausse, en plus, l'essentiel est d'avoir confiance en soi et d'être sûr de sa réponse. Si Nabil insiste beaucoup sur ce point dans son discours, c'est qu'il a rencontré la même situation quand il était lui-même étudiant. Le changement de réponse effectué par Silvère lui fait penser à sa propre expérience vécue. L'enseignant a tendance à faire le rapprochement entre sa psychologie de l'époque et celle de l'élève. Comme le montre Xue (2015, p. 5) dans sa recherche, « l'influence des expériences vécues [...] est également une des principales références à partir desquelles l'enseignant fait des hypothèses sur la psychologie et le comportement de ses propres étudiants ». En outre, on voit finalement que les messages que Nabil veut transmettre ne sont pas réservés spécialement à Silvère, l'enseignant espère vivement que tous les élèves pourront en tirer des leçons (« *si j'ai appris ça je pense que même les étudiants peuvent apprendre ça* »). La participation d'un individu constitue ainsi une source d'apprentissage pour tout le groupe. Mais cette stratégie psychologique est-elle toujours pertinente ? En un sens, la ressemblance entre l'expérience antérieure et la situation actuelle fournit à l'enseignant des indices pour saisir les idées des apprenants et interpréter leurs comportements dans l'apprentissage. L'attitude compréhensive que l'enseignant montre envers son public s'avère favorable à la relation didactique. Mais cette généralisation allant de « *soi* » à « *l'autrui* » (Xue, 2016, p. 362) présente également des risques. Compte tenu de l'individualité des apprenants, ce qui a fonctionné pour l'enseignant dans son apprentissage ne fonctionne pas forcément pour ses élèves. Dans le cas où l'enseignant et les apprenants sont issus de différentes cultures éducatives, ce transfert d'expérience d'apprentissage doit être réalisé avec prudence.

En contexte d'enseignement/apprentissage, chaque enseignant a sa façon d'exprimer son intention à un moment donné dans l'interaction didactique. Dans notre étude, si Jonathan opte pour une façon indirecte afin de lancer un appel à amendement, Nabil revendique de façon claire une explication plus complète autour des mots travaillés. Pourtant, qu'il s'agisse d'une intention implicite ou explicite, il est tout à fait possible que les apprenants ne puissent pas la saisir. Dans une classe de langue, l'incompréhension peut être liée aux facteurs linguistiques d'une part et à l'interprétation des règles interactionnelles d'autre part. Les extraits analysés nous font découvrir que la mauvaise interprétation chez les apprenants ne résulte pas forcément de leur niveau linguistique relativement bas. Comme le rappelle De Heredia (1986, p. 49), « les problèmes de compréhension réciproque ne se situent pas seulement au niveau du déchiffrage de l'énoncé, mais aussi au niveau des représentations que chacun se fait des intentions de l'autre, des objectifs et des enjeux de la communication ». En fait, la réussite du partage des idées dépend beaucoup de l'engagement de l'enseignant et des stratégies qu'il met en place. Certains gestes de conformité au genre, même s'ils sont mobilisés pour aider les apprenants, sont incompris par ceux-ci et s'avèrent inadaptés en classe. Le rôle de l'enseignant est de s'ajuster à la diversité observée chez son public. En plus, lorsque l'enseignant est davantage dans une posture de contrôle et qu'il n'apporte pas suffisamment de soutien aux élèves, ceux-ci sont plus susceptibles d'être désorientés dans l'interprétation. Il leur est encore impossible de se lancer dans une posture scolaire pour répondre aux attentes du maître. Enfin, il importe que l'enseignant joue un rôle d'accompagnateur auprès de ses élèves, même si ceux-ci comprennent mal son intention, les outils nécessaires que l'enseignant leur fournit peuvent les conduire sur la bonne voie.

8.1.4 La compréhension réciproque entre apprenants

En contexte didactique, les échanges ne se limitent pas entre enseignant et apprenants. La communication de type transversal entre apprenants mérite également une attention particulière. Si l'enseignant est généralement considéré comme un modèle de référence au niveau de la langue, l'apprentissage en classe de langue implique également un espace interactif où les apprenants s'engagent dans des actions conjointes décrites par Filliettaz (2002) et sont liés ensemble par un enjeu commun, à savoir l'acquisition de la langue cible (cf. chapitre III, § 4.1.3). Dans un groupe-classe, la réalisation des actions conjointes nécessite la collaboration des participants. Pour chaque élève, les échanges avec les autres camarades lui ouvrent la possibilité de réaliser des progrès. Cependant, à l'instar d'autres communications sociales, les échanges reposent d'abord sur l'intercompréhension. Ainsi nous pouvons nous demander si les apprenants se comprennent bien en classe lorsqu'ils sont amenés à échanger entre eux en français.

Dans les séquences ci-dessous, Jonathan évoque notamment les problèmes de compréhension entre apprenants.

69 Jonathan (time code : 00:40:23) Commentaire 28--- y a y a aussi un truc que je regarde c'est que euh :: **j'essaye j'essaye plusieurs fois de mettre ça en classe mais en général c'est difficile pour eux** c'est-à-dire que j'aimerais que les autres étudiants ECOUTENT le premier étudiant qui parle + et que et que en fait ils puissent par exemple **si le premier étudiant raconte une histoire que les autres étudiants écoutent comme ça on peut partager on peut partager les histoires les bêtises** tout ça que ce soit pas seulement moi qui partage mon histoire + **mais souvent dans la grande majorité des cas quand un étudiant parle que les autres écoutent ils comprennent pas ils comprennent pas ce que l'étudiant ils arrivent pas à saisir ce que l'autre étudiant veut dire je trouve ça super dommage** c'est que j'essaye souvent souvent je fais cette activité + en demandant à un étudiant de parler par exemple Catherine Catherine qui parle bien français je lui demande de parler je demande aux autres étudiants d'écouter + **les étudiants souvent me disent qu'ils comprennent pas ils comprennent pas ce qu'elle dit ils arrivent pas : ils arrivent pas : à tu sais à : à imaginer ils arrivent pas à comprendre** + c'est soit soit c'est trop compliqué soit c'est la prononciation soit c'est pas assez clair soit le contexte n'est pas je sais pas ils souvent ils me disent

qu'ils comprennent pas c'est dommage **il faudrait que j'arrive à à mettre en place une une petite activité les faire travailler un petit peu sur ça** là + je pense je pense que je ferai ça c'est de mettre un petit truc comme ça (EAC 20180425)

L'activité que Jonathan « *essaye plusieurs fois* » dans sa classe est difficile à animer et elle est loin d'atteindre les objectifs qu'on lui assigne. L'enseignant ne veut pas que les apprenants se contentent de suivre ses discours même si ceux-ci sont les principaux vecteurs des savoirs. Il a pour préoccupation d'instaurer une atmosphère interactive entre apprenants. De ce fait, la prise de parole d'un apprenant n'est plus envisagée uniquement comme une intervention individuelle en réponse à la demande de l'enseignant, elle est censée créer un moment de partage entre celui qui parle et ceux qui écoutent (« *comme ça on peut partager* »). Cela correspond à l'idée de Battut & Bensimhon (2006, p. 75) selon laquelle « c'est la fonction même du groupe-classe, car généralement on n'apprend pas seul, mais avec les autres. On apprend en s'opposant aux autres, on apprend des autres ».

Cependant, selon les expériences déjà vécues, l'enseignant exprime son regret de découvrir le fait que les apprenants n'arrivent pas à bien comprendre leur camarade. Les échanges avec les apprenants viennent confirmer cette constatation de fait. Faisant preuve de sa méconnaissance de ce problème (« *je sais pas* »), Jonathan tente quand même de mettre en avant quelques éléments qui pourraient impacter la compréhension, par exemple, le contenu compliqué, la prononciation, le contexte, etc.

Afin de mieux cerner cette difficulté de compréhension, l'extrait suivant issu d'un autre entretien d'autoconfrontation permet de compléter les analyses précédentes.

117 Jonathan voilà oui je répète je répète toujours c'est ça + **ils se comprennent pas je sais pas pourquoi** enfin je veux dire c'est pas c'est pas : ils utilisent pas de vocabulaire très compliqué c'est pas non plus quelque chose de d'abusé quoi + mais une chose c'est pareil **ils doivent pas avoir l'habitude de : après c'est aussi un problème c'est-à-dire que + ils se parlent pas assez entre eux en français** ça c'est quelque chose qui : qui est bizarre c'est que

si moi je parle avec les mêmes mots quasiment les mêmes mots je les répète ils me comprennent si un étudiant parle avec ces mots ils comprennent pas + non ils ont **ils ont l'habitude de ma voix** parce que ma voix en français je parle souvent en français leur voix en français tu changes un petit peu je pense que c'est leur oreille ils ont ils ont une mauvaise oreille ils ont une mauvaise oreille à l'écoute du français je pense + parce que moi **ils m'écoutent ça fait déjà alors on va dire DIX mois qu'on a cours ensemble donc ils m'entendent tout le temps parler français** ils m'ont ils m'ont pas entendu parler anglais ils m'ont pas entendu parler chinois + le français ça va quand je parle français ils me comprennent si c'est un étudiant qui parle français + **rien pas possible PAS possible** ils doivent pas souvent parler français (EAC 20180627)

Jonathan parle de son habitude de répéter les énoncés d'élève pour que les autres puissent mieux comprendre. Adoptant dans un premier temps une attitude incertaine, il suppose que les élèves ont parfois plus de facilités à le suivre qu'à comprendre leurs pairs. Dans la verbalisation, deux principales raisons sont mises en évidence pour expliquer ce phénomène.

Premièrement, les apprenants communiquent rarement en français entre eux. Ainsi ils n'arrivent pas à bien saisir les énoncés produits par leurs camarades. Les entretiens menés avec les apprenants permettent de confirmer la première raison avancée par Jonathan. Lorsqu'on les interroge sur leur usage du français dans la vie quotidienne après la classe. Ils avouent qu'ils utilisent rarement le français comme langue de communication avec leurs camarades.

- | | |
|------------|---|
| 14 Lizzie | on communique rarement en français entre nous après la classe + tout au plus on voit ensemble des films français et imite quelques phrases dans les films + on ne fait pas exprès de se parler en français (ESD 20181214) |
| 20 Olive | je pratique rarement le français après la classe (ESD 20181214) |
| 20 Mélodie | je travaille rarement mon français oral dans la vie quotidienne + l'environnement linguistique est peu favorable (ESD 20181213) |
| 22 Mélodie | on utilise plus le français quand on parle avec les enseignants étrangers + dans la vie quotidienne on communique plutôt en chinois (ESD 20181213) |

Deuxièmement, les apprenants sont plus habitués à la voix de l'enseignant, puisque qu'ils l'écoutent parler français depuis quelques mois. Il est admis que la voix constitue un outil essentiel pour que le maître transmette des savoirs et construise son rapport pédagogique avec les élèves (Jourdan, 2014 ; Moustapha-Sabeur, 2008 ; Moustapha-Sabeur & Aguilar, 2014). Moustapha-Sabeur (2008, p. 81) résume dans son étude que « l'influence d'une voix produite en langue étrangère dans la période scolaire agit sur la réception phonétique et prosodique en langue étrangère de l'apprenant ». Dans une classe de langue caractérisée par la communication exolingue, l'enseignant jouit généralement d'une image positive en matière de compétence linguistique. Il est ainsi naturel que ses productions langagières constituent effectivement la première source de référence pour les apprenants.

Outre l'analyse des facteurs susceptibles d'entraîner ce problème de compréhension, Jonathan envisage de concevoir des activités pour améliorer cette situation et favoriser la communication entre apprenants (*« il faudrait que j'arrive à à mettre en place une petite activité les faire travailler un petit peu sur ça »*). Autrement dit, l'identification de cet obstacle dans son enseignement le pousse à trouver une solution et à développer ses pratiques en classe. L'idée de créer une ambiance communicative traduit sa volonté d'articuler la participation individuelle et le progrès du groupe, de favoriser la dynamique du groupe-classe à travers une communication transversale. En effet, il s'agit également d'une manifestation de la posture de lâcher-prise dans l'agir enseignant, puisqu'on « assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 40). Au lieu d'intervenir toujours dans l'interaction, l'enseignant laisse une grande liberté aux élèves et préfère qu'ils puissent communiquer au fur et à mesure entre eux pour pratiquer la langue française. L'amélioration de la compréhension réciproque entre apprenants peut aider à développer l'autonomie en apprentissage de la langue. L'acquisition langagière ne

se passe pas uniquement par l'intervention de l'enseignant, c'est auprès d'autres pairs qu'un élève peut apprendre la langue cible.

8.2 Les obstacles pour faire progresser la langue

8.2.1 Les difficultés en activité de compréhension orale

Dans le cadre de notre recherche, certains enseignants observés se proposent d'autres objectifs à atteindre en plus de l'expression orale. C'est-à-dire que les pratiques enseignantes ne visent pas uniquement l'amélioration de l'oral. Une partie de leurs activités d'enseignement est consacrée au développement d'une autre compétence, par exemple, la compréhension orale (cf. chapitre VI, § 6.1.2). Selon notre observation, dans la plupart des cas, l'utilisation des vidéos a pour fonction de vérifier d'un côté la compréhension des apprenants et d'introduire de l'autre côté le sujet d'oral sur lequel ceux-ci doivent travailler en classe.

Dans cette partie, deux enseignants évoquent les difficultés rencontrées lors des exercices de compréhension.

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
52 E	qu'est-ce que vous avez vu dans la vidéo qu'est-ce qu'il présente comme genre de choses <i>Personne ne répond et l'enseignant remet la vidéo.</i>	E je sais pas si le journaliste parle trop vite pour eux aussi ils arrivent pas : oui dans une phrase un peu longue ils arrivent peut-être pas à trouver la partie la la réponse correcte + soit souvent là j'ai arrêté juste après puisque je sais oui souvent ils ont tendance à répéter le dernier mot ou les deux trois derniers mots qu'ils ont entendus quand j'arrête la vidéo + donc oui peut-être aussi puisqu'ils ont l'habitude maintenant que j'arrête à peu près où il faut en général quand même je laisse + que ce soit là un journaliste ou si c'est un acteur ou n'importe quoi une chanson finir la phrase ou le oui le couplet + mais euh : oui si je mets des des passages trop longs là eux par exemple souvent ça ça marche pas je suis obligé de remettre plusieurs fois donc là oui souvent je coupe à peu près où il faut pour qu'ils puissent identifier
53 E	un rendez-vous annuel des...	
54 As	inventions	
55 E	oui c'est une foire d'inventions (<i>il écrit au tableau</i>) +++ plein d'inventeurs qui présentent leurs inventions donc des nouvelles idées des nouvelles créations + alors j'avance un peu essayez de relever trois des inventions dont le journaliste a parlé trois noms	

Pierre commente ici le repérage des mots-clés dans la vidéo projetée. Lors de l'interaction en classe, l'enseignant demande aux apprenants d'identifier le « *genre* » des objets présentés (TP 52). L'interrogation ne suscitant aucune réaction, l'enseignant décide de recommencer la vidéo. Il reprend en TP 53 les propos de la vidéo pour obtenir la réponse qu'il attend. Grâce à son aide, beaucoup d'apprenants trouvent la réponse correcte. Dans la verbalisation, Pierre souligne à deux reprises qu'il est difficile pour les apprenants d'identifier la bonne réponse parmi les phrases longues (« *dans une phrase un peu longue* », « *si je mets des passages trop longs* »). Ils sont davantage en mesure de repérer « *le dernier mot ou les deux trois derniers mots qu'ils ont entendus* ». Pour assurer le déroulement de la tâche, l'enseignant recourt à deux procédures combinées, il s'agit de remettre la vidéo et de la suspendre juste après les mots-clés. Les solutions, telles que la réitération et la segmentation, ont pour effet de « transformer un discours naturellement *continu, unique et fugace* en discours *segmenté, démultiplié et stabilisé* par les écoutes multiples » (Parpette, 2008, p. 222). Le nombre d'occurrences de l'adverbe « *souvent* » permet de constater que ce problème se présente assez régulièrement en activité de compréhension orale. Le geste d'étayage adopté par l'enseignant manifeste son envie de s'adapter au niveau de ses élèves et à la difficulté perçue.

Cependant, ce type de soutien renvoie également à la posture de contre-étayage, à savoir que l'enseignant « peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 40). Considérée comme une « variante de la posture de contrôle » (*ibid.*, p. 40), cette posture sert à faire avancer la classe. Pour que les apprenants ne se trompent pas, on voit que Pierre arrête la vidéo au bon endroit et qu'il reprend même le début de la phrase clé qui est tellement importante pour identifier la réponse (« *un rendez-vous annuel des...* »). Si cette stratégie mise en œuvre donne plus de facilités aux apprenants, nous pourrions nous interroger aussi sur son utilité pour améliorer leur niveau de compréhension orale. En fait, cette

stratégie est susceptible de provoquer un autre problème. Pierre suppose lui-même que ce genre de soutien peut donner aux apprenants une habitude d'identifier toujours la réponse selon l'endroit où l'enseignant coupe la vidéo (« *peut-être aussi puisqu'ils ont l'habitude maintenant que j'arrête à peu près où il faut* »).

Dans les extraits suivants, Emmanuel critique le comportement des apprenants qui cherchent à comprendre tous les mots lors des exercices de compréhension.

64 Emmanuel [...] ils aussi qui sont habitués à euh : toujours intellectualiser énormément donc dès qu'il y a un problème ils vont se bloquer tant qu'ils n'ont pas intellectualisé ce problème ils vont ils vont pas réussir euh à à :: continuer (ESD 20180515)

134 Emmanuel [...] y a beaucoup d'étudiants qui vont qui vont essayer de comprendre tous les mots ++ s'il y a un mot dans une phrase qu'ils n'ont pas compris ils vont arrêter d'écouter ils vont se dire qu'est-ce que j'ai pas compris qu'est-ce que j'ai pas compris donc bien sûr une fois qu'ils ont peut-être compris ce mot-là il y aura quatre phrases qui seront passées qu'ils qu'ils n'ont pas essayé de d'écouter (ESD 20180515)

Emmanuel remarque chez son public une habitude d'« *intellectualiser* » beaucoup de problèmes et il tente de généraliser ce phénomène auprès de ses élèves (*beaucoup d'étudiants*). Selon l'enseignant, une fois que les apprenants chinois rencontrent une difficulté à l'écoute, ils restent bloqués. En effet, l'incompréhension réside non seulement dans les lacunes lexicales, mais également dans les lacunes en matière de stratégie d'écoute (« *une fois qu'ils ont peut-être compris ce mot-là il y aura quatre phrases qui seront passées* »). L'enseignant doute de leur stratégie qui n'attache pas d'importance à la hiérarchisation des informations qui apparaissent dans l'enregistrement. L'attention accordée à un seul mot risque d'empêcher la compréhension des phrases suivantes et l'élaboration du sens global. En fait, il est prouvé qu'un auditeur non-natif a tendance à adopter une vision maximaliste (Gremmo & Henri, 1990). A savoir qu'il cherche toujours à tout comprendre et néglige parfois le vrai but de la compréhension. Pourtant, les activités de

compréhension ne requièrent pas toujours une compréhension détaillée, voire une compréhension exhaustive.

Rappelons que notre questionnaire réalisé auprès des étudiants chinois montre que 74% d'entre eux considèrent la compréhension orale comme la compétence linguistique la plus difficile à acquérir (cf. chapitre V, § 5.1.3.3). Bon nombre d'éléments perturbateurs ont été énumérés : le débit de parole en français, l'élosion, l'accent, la liaison, les lacunes lexicales, les différents registres de langue, l'exigence d'une grande concentration, etc. En début d'apprentissage, la réussite de la compréhension exige généralement plus d'efforts cognitifs, puisqu'il s'agit de mobiliser l'ensemble des connaissances et des savoir-faire dont un auditeur dispose. Comme l'indiquent Merlet & Gaonac'h (1995, p.273), la compréhension orale renvoie à « la mise en œuvre des connaissances linguistiques permettant de décoder le système de signifiants véhiculés par un document sonore ou par un locuteur en situation d'interaction (ou non) d'une part puis de connaissances référentielles permettant de comprendre et d'interpréter ce qui est entendu, d'en construire une signification d'autre part ».

S'il est vrai que les apprenants se sentent souvent découragés devant les activités de compréhension orale et que les enseignants trouvent que ce type d'activité est difficile à organiser en classe, il convient de prendre en compte les façons de mener ces activités du côté des enseignants. Par exemple, les documents audiovisuels utilisés correspondent-ils au niveau de langue des élèves ? Dans le questionnaire, quelques apprenants mentionnent leur difficulté de comprendre les documents authentiques. En plus, nous pourrions nous demander si les enseignants précisent les étapes vers la compréhension et fournissent aux apprenants des soutiens suffisants pour améliorer leurs stratégies d'écoute. Selon une compréhension globale ou détaillée, il est essentiel que les enseignants mettent en place des techniques pour aider les élèves à identifier les mots ou les phrases clés, à hiérarchiser les informations entendues et à maîtriser des connaissances référentielles nécessaires. En bref, l'analyse des problèmes en activité de compréhension nécessite la mise en

regard des compétences linguistiques des élèves et des compétences professionnelles des enseignants.

8.2.2 Les explications lexicales

Par rapport à la communication exolingue en milieu naturel, la communication exolingue en contexte didactique a pour objectif principal de faire acquérir aux apprenants la langue cible. Il est naturel que les échanges langagiers se réalisent autour de la langue elle-même entre un enseignant-expert et un groupe d'apprenants moins compétents. L'abondance des discours métalinguistiques constitue ainsi une des spécificités de la classe de langue (cf. chapitre III, § 3.2.3). On remarque surtout que l'enseignement/apprentissage de la langue se caractérise par la présence des moments où l'interaction didactique se déroule autour des séquences d'explication lexicale. Leur apparition est souvent déclenchée par un problème de production ou de compréhension anticipé par l'enseignant ou qui surgit au cours de l'interaction (Holt & Tellier, 2017). Tandis que les apprenants déploient des efforts cognitifs pour déchiffrer la langue cible, l'enseignant tient pour sa part à assurer la compréhension des mots et des expressions.

Voyons d'abord un extrait où l'enseignant qui essaie d'introduire du nouveau vocabulaire.

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
370 E	(il imite un enfant qui court partout) hein ↑ + un enfant un enfant qui court partout comment on dit vous savez ↑ + il est très...	E (time code : 00:17:04) Commentaire 14--- tu vois je leur je leur explique je leur donne un premier exemple je leur écris le mot je leur dis sage dynamique + et Raissa Raissa elle avait toujours pas compris il a fallu quoi deux fois trois fois que je leur explique le les choses + je je je vois que je me répète assez souvent ah : : là je suis dans les cours mais euh je je suis je suis souvent en train de répéter les choses + je me je dois
371 Afs	très	
372 Olivia	violent	
373 E	hein ↑	
374 Olivia	violent	
375 E	vio violement violement + on dit ++ avec un D (<i>il écrit «d» au tableau</i>) ++ vous savez ↑	

376 Lizzie	drôle	je dois pas m'en rendre je dois pas m'en rendre vraiment compte en classe parce que voilà c'est une question d'habitude ils comprennent pas forcément ben je vais répéter + mais là je suis en train de regarder peut-être je me répète ah je me répète pas mal oh là là mais heureusement ils comprennent parce que sinon si je répète trois fois et ils comprennent pas oh mon dieu on est mal barré + oh là là heureusement ça va ils comprennent et encore je pense que je suis pas sûr qu'ils aient tous compris
377 Afs	(<i>rires</i>)	
378 E	<u>drôle oui très drôle (rire)</u>	
379 Claire	diable	
380 Lizzie	non	
381 Af	dynamique	
382 E	dynamique + oui dynamique (il écrit le mot au tableau)	
383 Afs	<u>dynamique dynamique</u>	
384 E	vous savez des fois il y a des enfants des enfants + ils s'assoient ils ne bougent pas + ils sont TRES gentils très calmes ne disent rien il y a des enfants XXX ils courent ils courent ils courent + partout	
(Jonathan-Cours 20180329)		(EAC 20180425)

En TP 370, au lieu de proposer directement le nouveau mot, Jonathan fait appel aux gestes et se réfère en même temps à une situation pour provoquer la discussion en classe. Cette première opération métalinguistique par la mise en situation (Cicurel, 1985) réussit à susciter la réaction de certains apprenants, mais la réponse d'Olivia n'est pas ce qu'il attend. Jonathan passe ensuite à la posture de contre-étayage en donnant l'initiale de la réponse (« *avec un D* »). Cette idée de donner un petit indice renvoie également à un geste de conformité au genre professionnel, puisque certains enseignants utilisent parfois cette stratégie de survie pour apporter de l'aide aux élèves. Cependant cette forme d'aide n'est pas nécessairement efficace. On voit que le soutien de Jonathan n'obtient pas dans un premier temps d'effet attendu, mais enclenche quelques nouvelles propositions inappropriées. Le rire partagé en classe permet de voir se créer en classe une atmosphère joyeuse. Grâce à l'intervention d'une étudiante en TP 381, l'enseignant exprime son affirmation en répétant le mot correct et l'écrit sur le tableau. Il reprend finalement son explication lexicale en TP 384 en proposant deux situations opposées (« *ils ne bougent pas* », « *ils courent* »). Le recours à la comparaison métalinguistique et à l'antonyme (« *calme* ») sert à permettre aux apprenants de mieux saisir le sens du mot.

Pendant le visionnement de la vidéo, Jonathan remarque dans son cours de langue une habitude pédagogique (« *c'est une question d'habitude* ») dont il ne s'apercevait pas auparavant : il se répète assez souvent devant ses élèves (« *je dois pas m'en rendre vraiment compte en classe* », « *je me répète ah je me répète pas mal* »). De fait, la répétition des énoncés traduit le souci de l'enseignant de faire comprendre à toute sa classe lorsqu'il explique le sens des mots ou des phrases. Le groupe-classe rassemble des élèves de différents niveaux. Certains sont plus rapides à saisir l'intention du maître et à se lancer dans la tâche, alors que d'autres ont besoin de plus de temps pour réfléchir et réagir. L'attention que l'enseignant porte à Raissa montre qu'il remarque le problème de compréhension chez certains élèves de niveau plus faible. Dans une certaine mesure, la répétition est considérée par Jonathan comme un comportement inconscient en classe, mais en fait elle constitue une stratégie d'enseignement habituelle qui consiste à ancrer l'explication lexicale dans la tête des apprenants et à faire acquérir la langue. Comme l'analyse Faraco (2002, p.12) dans son étude, la répétition didactique « permet à l'enseignant dans ses activités correctives et explicatives de focaliser l'attention de l'apprenant sur l'objet de négociation » et d'« inciter l'apprenant à participer à un travail de langue ».

Cependant, la stratégie répétitive en classe de langue est-elle toujours pertinente ? Les travaux de recherche de Faraco (1995, 2002) montrent que la répétition de l'enseignant n'est pas toujours une conduite qui mène à la réussite. L'usage abusif de la répétition peut provoquer des malentendus dans l'interaction didactique et même influencer la participation des élèves. La reproduction verbale est efficace à condition que l'enseignant, responsable de l'activité langagièr, puisse identifier clairement le problème de compréhension auquel les apprenants se confrontent. Il est donc nécessaire de prendre en compte le contenu à reprendre, la façon de répéter et le moment où il faut intervenir. Dans le cadre de notre recherche, on voit finalement que Jonathan n'est toujours pas sûr de la compréhension de tous en dépit de la répétition. Son attitude incertaine rend compte qu'il a toujours de la peine à faire accéder au sens. Mais en même temps, l'enseignant ne mentionne

aucune autre façon pour favoriser la compréhension. De toute évidence, la répétition n'est pas le seul moyen qui facilite l'accès au sens. On peut se demander si l'enseignant dispose d'assez de stratégies pour mener une activité lexicale. L'obstacle qu'il rencontre dans l'explication pourrait s'expliquer en grande partie par son manque de savoir-faire dans cette pratique d'enseignement.

Continuons avec l'extrait suivant dans lequel un autre enseignant mène une explication lexicale pour résoudre l'incompréhension.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
(Suite vidéo)	E (time code : 00:11:37) Commentaire 6 --- là ils sont
52 E c'est quoi lui son invention ↑ <i>L'enseignant regarde les étudiants et ils restent silencieux.</i>	ils sont bien perplexes aussi puisque là : la personne qui parle c'est un vieux qui parle avec un accent de chais pas quelle région + mais il parle pas un français très standard un peu vite oui particulier un peu bizarre donc je pense que la première vision comme ça là ils ont absolument rien compris a priori en plus même ces ces techniques le fuel je sais pas : là-bas s'ils savent trop ce que c'est : comprendre que c'est un bateau dépollueur qui avale banana donc là oui ça
53 E non ↑ personne + alors c'est : la la Goulue (<i>il indique la vidéo</i>) c'est le nom qu'il adresse XXX c'est : un navire donc un bateau dépollueur pour enlever la pollution +++ avaler le fuel ou le pétrole en en mer (<i>il écrit au tableau</i>)	I tu as prévu leurs difficultés dans la compréhension↑ E là je me je dis oui ce serait peut-être un petit problème de : de compréhension mais euh : après oui je peut-être aussi j'avais pas ramené je sais plus j'ai consulté des photos après ou pas + mais après c'est pas évident d'expliquer le le concept du bateau qui avale + y a quelques-unes de ses explications qui sont un peu déjà là c'est un peu de la physique surtout quand il parle c'est ::
54 Afs XXX 55 E donc oui pour dépolluer les mers les fleuves les rivières + alors	(Pierre-Cours 20180521) (EAC 20181108)

Il s'agit d'une séquence où l'enseignant demande aux élèves d'identifier une invention mentionnée dans la vidéo pour vérifier leur compréhension (TP 52). Le silence des élèves montre clairement leur confusion et incompréhension face à l'interrogation. Suite à ce problème de compréhension, s'inscrivant dans un premier temps dans une posture de contre-étagage, l'enseignant répond à la place des élèves au lieu de remettre la vidéo. Il donne directement le nom de l'invention et indique l'objet en question (« *la Goulue* », « *un navire* ») (TP 53). Il entre ensuite dans une

posture d'enseignement et cherche à faire comprendre l'objet. Pierre continue sa démarche explicative en faisant principalement référence à la présentation de l'inventeur dans la vidéo. A l'idée de synthétiser et de réorganiser les propos de celui-ci, l'enseignant a recours à une définition avec des mots plus adaptés au niveau des apprenants et met l'accent sur la fonction de l'invention. Son intervention en TP 55 vient compléter finalement l'explication précédente.

La verbalisation permet de constater que Pierre prend pleinement conscience de la difficulté des apprenants dans la compréhension après une seule vision de la vidéo (*« ils sont bien perplexes »*, *« ils ont absolument rien compris a priori »*). C'est pourquoi il intervient tout de suite lorsque personne ne se lance en classe. L'intervention de l'enseignant montre en effet sa difficulté d'accepter le silence et son envie de préserver le fil interactionnel en classe. On y perçoit en même temps l'absence de techniques qui aident à identifier l'invention par étapes. Dans l'entretien, l'enseignant essaie de résumer les deux principaux facteurs qui pourraient troubler son public. Premièrement, la personne qui présente parle français avec un accent *« particulier »* et *« bizarre »*. Son débit de parole assez rapide constitue également un obstacle pour les apprenants. Deuxièmement, la présentation s'avère être complexe pour les apprenants puisqu'elle est liée au domaine *« technique »*. La compréhension se base sur la maîtrise des termes spéciaux et des connaissances physiques.

Alors que les apprenants rencontrent un problème de compréhension qui bloque l'interaction didactique, on perçoit que Pierre éprouve également de son côté des difficultés pour faire comprendre un objet un peu spécial, à savoir un *« bateau dépollueur »* (*« c'est pas évident d'expliquer le concept du bateau qui avale »*). Vis-à-vis d'une invention technique, l'enseignant ressent son manque de clarté dans l'explication. Il regrette de ne pas avoir montré des photos pour enrichir sa stratégie explicative (*« je peut-être aussi j'avais pas ramené je sais plus j'ai consulté des photos après ou pas »*). Ainsi cet obstacle dans l'explication lexicale conduit l'enseignant à prendre du recul et à mettre en doute ses actions effectuées en classe.

Dans le commentaire qui s'ensuit, Pierre exprime son souhait d'améliorer la façon d'expliquer en s'appuyant sur des ressources plus riches.

- 34 Pierre (time code : 00:12:05) Commentaire 7 --- si je refais ce truc la prochaine fois avec cette vidéo **il faut que je ramène une vidéo de marée noire** chais pas quoi pour qu'ils voient bien ce que c'est : la pollution maritime avec le pétrole oui s'ils voient (*rire*)
35 I c'est-à-dire tu veux ajouter quelque chose
36 Pierre oui **je pense rajouter au moins une ou deux photos** genre oui + un naufrage pétrolier avec la mer toute noire remplie de pétrole une mer couverte de pétrole pour qu'ils voient ce que c'est que la pollution au fuel au mazout (EAC 20181108)

Comme le bateau dépollueur a pour fonction de réduire la pollution maritime, Pierre envisage de rajouter des vidéos ou des photos relatives à ce phénomène s'il refait ce cours. C'est par une vision plus directe que l'enseignant veut amener les apprenants à mieux connaître le fonctionnement de l'invention abordée en classe. Quant à l'introduction des images dans les cours de français, la verbalisation issue d'un autre entretien permet de voir que le recours aux ressources visuelles fait partie du répertoire didactique⁵⁹ de l'enseignant.

⁵⁹ C'est une notion importante qui fait l'objet de recherches en didactique des langues. Le répertoire didactique est défini par Cadet & Causa (2005, p. 164) comme « l'ensemble des savoirs et des savoir-faire pédagogiques dont dispose l'enseignant pour transmettre à un public donné les savoirs sur la langue cible. [...] ces savoirs et savoir-faire se forgent à partir de *modèles* intériorisés et à partir de *modèles* proposés durant la formation et ils se modifient tout au long de l'expérience enseignante ». Selon Cicurel (2007b, p. 20), le répertoire didactique implique « un ensemble hétéroclite de modèles, de savoirs, de situations sur lesquels tout enseignant s'appuie. [...] ce répertoire se constitue au fil des rencontres avec divers modèles didactiques [...], par la formation académique et pédagogique reçue, par l'expérience d'enseignement qui elle-même modifie de façon dynamique le répertoire ». Leur définition souligne la variété de ressources que l'enseignant peut mobiliser dans sa pratique de transmission. Ce sont plutôt des références qui se créent progressivement avec l'expérience formative et professionnelle et qui sont toujours en voie de construction.

- 94 Pierre [...] oui **je pense que souvent oui je montre souvent des images** [...] quand on a un texte que ce soit une transcription ou un texte si j'arrive à l'avance à deviner quel mot quel vocabulaire va avoir un problème si je peux trouver un dessin qui illustre ou une micro vidéo **c'est mieux qu'une explication à pleins mots** [...] (EAC 20180630)

Il s'agit en effet d'un ensemble de diverses ressources pédagogiques dont l'enseignant s'empare pour accomplir son travail de transmission de connaissances (Cadet & Causa, 2005 ; Cicurel, 2002 ; Cicurel, 2007b). Dans l'extrait ci-dessus, en répétant l'adverbe « *souvent* », Pierre nous confie son habitude d'utiliser des images dans sa classe de langue afin de faciliter la compréhension. Nous remarquons chez l'enseignant une tendance à anticiper des difficultés de compréhension pour ses élèves et à préparer des ressources visuelles pour les affronter. La façon d'illustrer visuellement est choisie pour alimenter l'explication verbale. Dans le cas de Pierre, l'obstacle dans l'explication lexicale révèle d'un côté sa faiblesse professionnelle dans la planification des cours. Le manque de supports complémentaires ne permet pas une explicitation complète autour d'un concept spécifique. Mais de l'autre côté, cet obstacle pousse l'enseignant à repenser sa façon de mener des explications et à réfléchir sur des solutions plus adaptées pour apporter des changements dans sa pratique de classe.

En classe de langue, une partie importante du discours de l'enseignant est consacrée à l'explication des mots et des phrases. Les procédés métalinguistiques qui favorisent l'accès au sens constituent des moyens indispensables pour l'acquisition de la langue. D'après les extraits analysés, lorsque les enseignants rencontrent des difficultés pour introduire ou identifier des mots inconnus, ils tendent à adopter d'abord une posture de contre-étayage. Par exemple, une partie de la réponse est proposée de façon directe afin de faire avancer le déroulement de la classe. Lors de l'explication lexicale, les obstacles résident dans les faits suivants : comment assurer la compréhension de tout le monde vu l'hétérogénéité des niveaux de langue ? Comment optimiser les ressources disponibles lorsqu'il s'agit d'un

concept spécifique ? La mise en place de certaines stratégies explicatives, telles que le recours à la mise en situation et à la définition, montre que les enseignants disposent de ressources pour faire acquérir des mots inconnus ou incompris. Certaines démarches d'explicitation font déjà partie de leur habitude pédagogique. Pourtant, qu'il s'agisse de l'introduction des mots ou de la façon de mener des explications, il reste encore des problèmes qui méritent des réflexions. Les obstacles qui apparaissent en activité lexicale peuvent s'expliquer par une préparation insuffisante ou un manque de stratégies d'explicitation. Le repérage de ces obstacles fournit ainsi des pistes pour développer les pratiques de classe.

8.2.3 L'erreur qui persiste

Il est indéniable que les apprenants commettent des erreurs durant leur apprentissage. Du point de vue didactique, Cuq & Gruca (2005, p. 389) affirment que « tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs, parce que cela voudrait dire que celui qui apprend sait déjà ». Dans ses pratiques de transmission, l'un des objectifs pédagogiques capitaux de l'enseignant consiste à aider les apprenants à faire moins d'erreurs ou à en faire le moins possible. Cependant, il est tout à fait possible que les apprenants répètent leurs erreurs malgré la démonstration de l'enseignant. C'est ce que nous allons montrer dans la séquence suivante.

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
251 E	tu as oublié non non non non (<i>il désigne Baptiste du doigt</i>) + mon papa il a soixante-quatre ans ma maman elle a + soixante et un ans soixante et un ans + et toi Claire ton papa + a quel âge [...]	E (time code : 00:11:15) Commentaire 9--- ça aussi c'est c'est une difficulté c'est que je leur écris au tableau exactement COMMENT faire la phrase COMMENT dire la chose ma mère a 40 ans mon père a 50 ans je leur écris au tableau je leur demande ensuite je leur fais un exemple je leur fais un exemple tu vois c'est tout est tout est réglé comme du papier à lettre tout est précis tout est fait + quand on regarde la vidéo et je le sais déjà ils vont tous se presque tous se tromper y a plein de fois ils vont se
263 Claire	ma mère est quarante-deux ans	

264	E	alors +++ vous vous souvenez de la phrase (<i>il efface le tableau et y écrit</i>)	tromper + ça ça c'est une difficulté que je sais pas comment comment je peux arriver à à améliorer ça parce que je je leur montre exactement comment faire je leur dis exactement comment faire + mais dans leur tête dans leur tête je sais pas je dois je dois peut-être leur faire écrire ou leur faire imprimer euh : ou leur faire répéter euh : 50 fois et comme ça ils comprendront je sais pas comment à chaque fois ils me refont cette erreur + TOUT LE TEMPS tout le temps et XXX avec tous les groupes tous les groupes c'est pareil [...] ceux qui sont assidus qui comprennent ils ne font pas la faute ceux qui sont on va dire un petit peu dans l'air qui ne font pas attention ils font la faute
265	Af	a	
266	Af	ma mère	
267	Afs	a a	
268	E	ma mère est ou a	
269	As	a a	
		Pendant que l'enseignant écrit au tableau, certains étudiants discutent à voix basse en chinois sur l'âge de leur mère.	
270	E	PAS de est	
271	Claire	a	
272	E	A donc ta maman A...	
273	Claire	a :: quarante-deux ans	
		(Jonathan-Cours 20180329)	(EAC 20180425)

L'enseignant interroge les élèves sur l'âge de leurs parents après avoir donné lui-même un exemple. Dans l'interaction didactique qui suit, les échanges langagiers s'effectuent autour de l'usage d'« être » ou « avoir » avant l'âge. Du fait de l'erreur commise (« *est* ») par Claire en TP 263, Jonathan (TP 264) s'engage d'abord dans un geste professionnel de tissage. Il essaie donc de faire du lien entre ce qui est déjà enseigné et ce qui est en train d'être pratiqué (« *vous vous souvenez de la phrase* »). Afin de réveiller de manière évidente le savoir enseigné, l'enseignant continue ensuite sa posture d'enseignement en faisant la démonstration sur le tableau. Cela enclenche les interventions des autres apprenants. La question initialement posée à Claire devient sujet de discussion collectif. En effet, l'inscription au tableau permet aux énoncés de devenir « objet de commentaires » et « objet d'un travail commun » (Nonnon, 2000, pp. 92-93). Après avoir demandé la confirmation en classe (TP268), Jonathan souligne l'usage du verbe correct en TP 270 et 272. Finalement, l'adresse collective s'individualise à nouveau et Claire conclut les échanges en corrigeant son erreur.

Dans la verbalisation, Jonathan exprime surtout son souci de ne pas pouvoir éviter que les élèves refassent des erreurs. Il mentionne à plusieurs reprises qu'il a déjà donné des exemples pour structurer la phrase (« *je leur fais un exemple* » « *je*

leur dis exactement comment faire ») et que la démonstration est claire et complète (« *tout est réglé comme du papier à lettre tout est précis* »). Pourtant, Claire commet quand même une erreur que l'enseignant qualifie de typique (« *je le sais déjà* »). Partant de son expérience antérieure, Jonathan montre la récurrence de cette erreur (« *y a plein de fois ils vont se tromper* ») et critique les apprenants parce qu'ils font cette erreur « *tout le temps* ». Il a tendance à généraliser ce problème chez tous les élèves (« *ils vont [...] tous se tromper* ») et dans tous les groupes pris en charge (« *avec tous les groupes* »). Mais il remédie enfin à cette généralisation en distinguant deux groupes d'apprenants : ceux qui sont travailleurs et ceux qui ne suivent pas attentivement la classe. Supposant que ce type d'erreur est refait par inadvertance, l'enseignant n'arrive pas à trouver une solution efficace devant cette situation délicate. Mais il envisage quand même de faire travailler les élèves sur cette erreur par le biais des exercices répétitifs.

En fait, la façon de considérer les erreurs dans l'apprentissage a beaucoup évolué. On tend à leur conférer un statut plus positif. Rappelons que les idées de Bachelard (1938) et de Martinand (1984, 1986) permettent de renouveler la connaissance sur les obstacles durant l'apprentissage des élèves. La reconstruction des savoirs et les transformations intellectuelles passent par des moments difficiles (cf. chapitre II, § 2.4.2). Ainsi, les erreurs, qui accompagnent toujours l'apprentissage, sont considérées comme des indices pour mieux comprendre ce processus intellectuel (Astolfi, 1997).

Dans une classe de langue, il est impossible qu'un apprenant ne fasse pas d'erreurs. C'est en pratiquant la langue cible qu'il peut faire des progrès. D'après Borg (2006), par rapport aux enseignants d'autres disciplines, les enseignants de langue se montrent généralement plus tolérants envers les erreurs des apprenants. Dans son analyse, Nicolas (2014) attire l'attention sur le fait que les enseignants de langue peuvent choisir de ne pas corriger les énoncés de l'élève pour préserver le fil discursif et maintenir l'ambiance communicative. Au contraire, ils effectuent la correction des erreurs lorsqu'ils mettent en avant la norme linguistique. « L'objectif

pédagogique de l'enseignant qui sous-tend la mise en place d'une activité ou d'une pratique particulière constitue donc le critère de référence à l'évaluation qu'elle apporte » (*ibid.*, p. 446). Dans notre séquence analysée, il est évident que Jonathan se focalise davantage sur la forme linguistique dans la tâche proposée. Il exige de l'élève de parler de manière correcte et manifeste son intolérance à l'égard d'une erreur qui réapparaît. Comment faire disparaître cette erreur récurrente reste la préoccupation majeure de l'enseignant. Dans ce cas-là, on constate que cette erreur lui sert d'indicateur pour mieux réfléchir sur l'intervention pédagogique.

Synthèse du chapitre VIII

Par rapport aux autres situations d'enseignement/apprentissage, la classe de langue se caractérise par le fait que les échanges didactiques passent par la langue cible et ont pour but d'apprendre la langue cible. Si on tient compte des obligations de l'enseignant de langue, il lui incombe d'assurer la compréhension réciproque des participants, la compréhension des connaissances linguistiques à transmettre et de favoriser la pratique de la langue.

La première partie de ce chapitre s'est centrée sur les obstacles liés à la compréhension réciproque entre les participants. On a constaté que, face à des apprenants qui ont des difficultés de compréhension, les enseignants observés se préoccupent de rendre leurs consignes plus accessibles à travers la communication verbale et non-verbale. Le geste de pilotage permet de préciser les étapes et les moyens disponibles pour accomplir la tâche en question, d'orienter les apprenants vers les attentes de l'enseignant. La diversification des façons pour la transmission des discours de prescription est aussi très importante. Au contraire, la posture de contrôle et l'absence de techniques de sollicitation peuvent créer une atmosphère tendue en classe. Il est essentiel que l'enseignant sache s'engager au moment convenable dans une posture d'accompagnement pour aider les apprenants à comprendre et à réagir. En plus, les malentendus sont inévitables en classe de langue. Il arrive que les apprenants n'arrivent pas à saisir l'intention de l'enseignant au cours de l'interaction didactique. On perçoit que les problèmes de compréhension ne sont pas nécessairement causés par des facteurs linguistiques. Certains gestes de conformité au genre, mis en place par l'enseignant pour aider les élèves, sont incompris et inefficaces en classe. De plus, la posture de contrôle de l'enseignant risque de dérouter les apprenants. En revanche, la posture d'accompagnement est utile pour que les apprenants puissent mieux interpréter les idées de l'enseignant. Enfin, les problèmes de compréhension se présentent également entre apprenants. Il

revient à l'enseignant d'améliorer la communication transversale et de favoriser la dynamique du groupe-classe.

La deuxième partie de ce chapitre a montré les obstacles qui se présentent dans les activités de langue. Il s'agit d'abord d'organiser des exercices de compréhension orale qui passent pour une activité d'introduction pour la production orale. Il n'est pas facile de faire comprendre aux apprenants les productions langagières. Mais on peut s'interroger sur les supports d'enseignement utilisés par les enseignants ainsi que leurs manières de mener ces activités de compréhension. En fait, il est indispensable que les enseignants mettent en évidence les étapes et les stratégies d'écoute qui favorisent la compréhension. Les obstacles sont ensuite repérés dans les explications lexicales. Le premier défi réside dans l'introduction ou l'identification du nouveau vocabulaire. Lorsqu'une situation difficile se présente en classe, les enseignants ont tendance à s'engager dans une posture de contre-étayage en répondant à la place des élèves ou en apportant le début de la réponse. Le second défi consiste à optimiser les ressources disponibles pour l'élucidation du sens dans une classe où le niveau de langue est hétérogène. Malgré certaines stratégies explicatives mises en place par les enseignants, les obstacles qui apparaissent en activité lexicale peuvent s'expliquer par une préparation insuffisante pendant la planification ou un manque de stratégies d'explicitation dans leurs répertoires didactiques. Les enseignants de langue sont ainsi amenés à enrichir leurs façons d'expliquer. La dernière difficulté réside dans la correction d'une erreur récurrente. Lorsque la norme linguistique est mise en avant dans une activité, il est nécessaire que l'enseignant trouve une solution efficace pour que les élèves ne refassent plus d'erreur.

Chapitre IX La gestion de classe : imprévus, travail en groupe et relation didactique

Les études portant sur la gestion de classe (Maulini, 1999 ; Nault & Fijalkow (dir.), 1999 ; Nault & Fijalkow (dir.), 2002) démontrent que la compétence de gestion joue un rôle prépondérant pour le métier d'enseignant. Cette compétence est indispensable à la réalisation de la pratique de transmission, elle favorise également l'établissement de l'identité professionnelle de l'enseignant et de sa confiance en soi. Cependant, l'une des principales difficultés éprouvées par beaucoup d'enseignants réside dans la gestion de classe et elle préoccupe tout particulièrement les enseignants en début de carrière (Cadière & Chaliès, 2018 ; Chouinard, 1999).

Si cette activité enseignante renvoie au départ à la discipline et à l'ordre dans la classe, le sens qu'elle couvre aujourd'hui s'est beaucoup élargi. Partant des travaux de Doyle (1986), Chouinard (1999, p. 497) définit la gestion de classe comme « l'ensemble des pratiques éducatives utilisées par l'enseignant afin d'établir et de maintenir dans sa classe des conditions qui permettent l'enseignement et l'apprentissage ». Maulini (1999, p. 2) considère que la gestion de classe consiste à « gérer son rapport au savoir, aux élèves et à sa propre pratique » et qu'elle exige « l'ensemble des ressources nécessaires à une activité professionnelle lucide et efficace ». En passant en revue les recherches nord-américaines dans ce domaine, Nault & Fijalkow (1999) font remarquer l'évolution importante du concept de gestion de classe et le considèrent « comme une entité fondamentalement psychosociologique portant sur la manière de régulariser de façon formelle ou informelle les interactions entre un enseignant et des élèves en salle de classe, même quand il s'agit de situations ou de réactions imprévues » (p. 452). D'un point de vue plus concret, la compétence à gérer des classes englobe un grand nombre d'aspects reliés à l'enseignement, comme l'organisation de l'espace et du temps de travail, le contrôle disciplinaire, les relations intersubjectives, les modes de programmation et

de négociation des tâches, le groupement des élèves, etc. (Perrenoud, 1999a). Malgré les multiples facettes du travail de gestion, nous voulons, à partir du corpus que nous avons recueilli, proposer une analyse des problèmes qui se posent dans ce travail sous les trois aspects suivants : la gestion des situations inattendues, l'organisation et la gestion du travail en groupe et la gestion de la relation didactique.

Ce chapitre commence par la mise en évidence des imprévus rencontrés par les enseignants de langue en contexte de communication exolingue. Nous nous attacherons à montrer comment ils réagissent lorsque des situations inattendues surviennent en classe. On abordera dans un deuxième temps les obstacles dans l'organisation et la gestion du travail en groupe. Nous essaierons d'identifier quelques facteurs primordiaux que les enseignants doivent prendre en considération afin de favoriser la réussite de ce type d'activité d'apprentissage coopératif. La troisième partie portera sur la gestion de la relation didactique. L'accent sera mis sur le rapport qui doit se construire entre sujets au sein du système didactique lors de la transmission du savoir (Brousseau, 1986 ; Reuter et al., 2013). Nous montrerons comment les enseignants cherchent à réparer et maintenir leur relation didactique avec les apprenants.

9.1 La gestion des imprévus

Les études (Altet, 2002 ; Altet, 2008 ; Cicurel, 2011c ; Perrenoud, 1996 ; Tardif & Lessard, 1999) sur le métier d'enseignant s'accordent sur le fait que l'enseignement en classe renvoie à une action publique qui se caractérise par l'incertitude. Les actions d'enseignement dépendent beaucoup des réactions des apprenants en présence et comportent ainsi une part d'imprévisibilité. Les opérations de préparation et de planification servent à réduire le sentiment d'incertitude de l'enseignant, mais elles ne suffisent pas pour éviter tous les imprévus. Il incombe à l'enseignant de gérer les imprévus qui surgissent et d'adapter ses plans à ses élèves en fonction des circonstances en classe.

Dans notre recherche, lors de l'analyse sur la prévision des obstacles en classe de langue, les enseignants observés expriment également leur inquiétude quant à l'apparition des imprévus dans leur travail quotidien. L'imprévisibilité s'avère encore plus évidente quand il s'agit des cours d'expression orale où la prise de parole des apprenants est de toute première importance (cf. chapitre VI, § 6.3.2). Quels sont les imprévus que les enseignants extra-nationaux rencontrent dans leurs interactions avec les apprenants chinois ? Quelles postures déploient-ils pour gérer les imprévus ? C'est à ces questions que nous voudrions répondre à travers l'analyse des extraits suivants.

9.1.1 L'obstacle imprévu relatif aux différences culturelles

	Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
251 E	alors quel âge par exemple mon papa mon papa il a + mon papa est né en 1954 + 1954 2018 il a soixante- quatre ans	E (time code : 00:10:45) Commentaire 8--- ça c'est c'est un truc que je savais pas mais ils ils connaissent pas l'âge de leurs parents et après peut-être c'est par rapport au fait du calendrier lunaire ou calendrier solaire je ne sais pas mais + là c'est c'est ben je sais que par exemple dans dans les autres pays en général tu connais l'âge de ton papa tu sais ton papa il a quel âge ta maman elle a quel âge + c'est-à-dire c'est quelque chose d'assez logique je trouve ça bizarre que les étudiants euh : se sont jamais posé la question mon papa il a quel âge ma maman elle a quel âge c'est un peu euh : + là c'est un petit peu une difficulté dans le fait que ben ils ils ont ils ont rien à répondre parce qu'ils savent pas ils ont rien à répondre ils ont + là du coup là ça veut dire c'est plutôt une question culturelle la prochaine
252 Baptiste	j'ai oublié	
253 E	tu as oublié non non non <i>(il désigne Baptiste du doigt)</i> + mon papa il a soixante-quatre ans ma maman elle a + soixante et un ans soixante et un ans + et toi Claire ton papa + a quel âge	
254 Claire	je ne sais pas	
255 E	tu ne sais pas + et ta maman↑	
256 Baptiste	moi aussi	
257 Claire	je ne sais pas	
258 Af	** (comment fait-on avec le calendrier lunaire)	
259 E	tu ne sais pas ↑	
<i>Les étudiants discutent en chinois sur le calendrier lunaire.</i>		
260 Lizzie	ils euh ils utilisent + calen XXX	
261 Catherine	** (Tu peux utiliser ton portable pour consulter le calendrier solaire selon la date et l'année)	

262 E (Jonathan-Cours 20180329)	<u>ah c'est vrai ah c'est vrai ah :</u> c'est vrai c'est vrai c'est vrai + est-ce à peu près + à peu près combien ++ quarante ↑	aussi je leur demande exactement quel âge a leur papa ils savent pas ils savent pas quel âge ont leurs parents ils connaissent pas (EAC 20180425)
------------------------------------	--	--

Lors d'une activité qui a pour but de pratiquer les chiffres en français, Jonathan invite les apprenants à dire l'âge de leurs parents. Pour qu'ils puissent mieux répondre à la question, l'enseignant prend même ses parents comme exemple (TP 251 et 253). Mais de toute évidence, les réactions des apprenants en TP 252, 254 et 257 (« *j'ai oublié* », « *je ne sais pas* ») ne lui permettent pas d'atteindre son objectif préétabli. L'enseignant, qui ne s'attend pas aux réponses des étudiants, exprime de façon claire son doute (« *non non non non* », « *tu ne sais pas* ↑ »). Jonathan avoue dans l'entretien qu'il était surpris par le fait que les apprenants ne connaissent pas l'âge de leurs parents (« *ça c'est c'est un truc que je savais pas* », « *je trouve ça bizarre* »). L'absence de réponses appropriées constitue donc un obstacle inattendu et perturbe en quelque sorte le déroulement de la classe (« *c'est un petit peu une difficulté dans le fait que ben ils ils ont ils ont rien à répondre parce qu'ils savent pas* »).

S'il est possible que certains ne connaissent vraiment pas l'âge de leurs parents, l'intervention de Lizzie en TP 260 et la discussion en langue maternelle entre les apprenants permettent de rendre compte que certains parents chinois se réfèrent au calendrier lunaire pour leurs dates de naissance⁶⁰. Il faut ajouter que les jeunes chinois d'aujourd'hui ont généralement l'habitude de se servir du calendrier

⁶⁰ Le calendrier lunaire, appelé aussi calendrier agricole, existe en Chine depuis plus de 5000 ans. Considéré comme un calendrier luni-solaire, il est basé à la fois sur les mouvements de la lune et sur le cycle annuel du soleil. De nos jours, le calendrier lunaire est utilisé pour le calcul des dates des fêtes traditionnelles chinoises, par exemple, la Fête du Printemps, la Fête des Lanternes, la Fête de la Lune, etc. Les paysans l'utilisent également pour la culture agricole. Dans la vie familiale, les Chinois qui s'attachent beaucoup à la tradition préfèrent utiliser le calendrier lunaire pour fêter leurs anniversaires. Le maintien de cette habitude traditionnelle change selon les régions, les familles ou l'âge des personnes. Avec le développement du pays et les échanges avec le monde extérieur, les nouvelles générations ont tendance à se référer au calendrier solaire pour la date de naissance. Aujourd'hui, le calendrier solaire est pris comme référence pour toutes les pièces d'identité.

solaire comme les occidentaux. Face à l'interrogation sur l'âge exact de leurs parents, s'ils n'arrivent pas à donner une réponse dans un premier temps, c'est parce qu'ils ne sont pas assez familiers du calendrier chinois traditionnel et qu'ils ont encore besoin de temps pour faire correspondre le calendrier lunaire au calendrier solaire. Dans les interactions, suite aux explications des apprenants, Jonathan adopte finalement une attitude compréhensive (« *ah c'est vrai ah c'est vrai* »). L'enseignant affirme dans l'entretien que cet imprévu en classe relève plutôt d' « *une question culturelle* ». Face à un groupe d'apprenants possédant un autre bagage culturel, l'enseignant rencontre une situation qu'il n'a jamais envisagée. Ce qui est « *assez logique* » pour lui risque de devenir impraticable en classe. Pour gérer l'imprévu qui survient, l'enseignant choisit de revenir à l'activité orale. Au lieu de se laisser détourner par les réponses inattendues de son public, il insiste sur l'objectif fixé à cet exercice et continue d'exiger une réponse approximative (« *ben dis-moi à peu près il a quel âge* »). Il se rend bien compte que ce qui est primordial, c'est que les apprenants soient poussés à pratiquer les chiffres en langue cible.

9.1.2 L'obstacle imprévu relatif à la culture d'apprentissage des apprenants

Continuons avec le cas de Pierre. A travers les extraits suivants, on voit que l'enseignant se heurte à un imprévu lié à la culture d'apprentissage des apprenants.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
83 Maëlys sous les pieds disons	E (time code : 00 :22 :03) Commentaire 12 --- ah oui + là j'ai vu ça dans la transcription le le XXX qui dit euh : c'est quoi (<i>il cherche dans la transcription du cours</i>) ++ euh sous les pieds disons + euh : après oui ça veut dire quoi disons ça veut rien dire ça + c'est un truc un tic verbal typiquement en français + ça doit exister sans doute des équivalents en chinois et en anglais tout comme + expliquer ça c'est pas évident au final + c'est c'est la première fois que quelqu'un a demandé pourquoi disons + là j'avais pas spécialement de d'explications qui tiennent + de prêtes donc oui + là juste j'ai dû finir ben oui c'est ça c'est un tic verbal c'est une habitude mais oui c'est un mot qu'on dit qu'on peut placer mais qui a aucun sens c'est pas forcément évident ah
84 E sous les...	
85 Maëlys sous les pieds disons disons (elle montre la transcription à l'enseignant)	
86 E sous les pieds disons c'est disons c'est : juste une formule une	[...]

<p>habitude quand les gens disent + c'est : on va dire sous les pieds le le disons n'a pas de sens mais juste une habitude XXX personnellement (Pierre-Cours 20180521)</p>	<p>I donc pour toi c'est un peu bizarre elle elle pose cette question E qui qui bloque oui qui bloque sur disons oui en plus je t'ai dit ça fait : cette vidéo je l'ai utilisée au moins peut-être la troisième fois c'est la première fois quelqu'un bloque sur disons + les autres je sais pas peut-être qu'ils ils comprenaient pas mais personne m'avait demandé pourquoi il y a ce disons ici + effectivement j'ai jamais entendu des gens utiliser ce genre de mots qui servent juste à ponctuer la la phrase mais qui ont aucun sens + je comprends pas que ça puisse aussi faire un peu buguer (EAC 20181108)</p>
--	--

Après l'activité de compréhension orale, Pierre donne la transcription aux apprenants et ceux-ci sont invités à poser des questions s'ils rencontrent des problèmes de compréhension dans la lecture. En TP 85, Maëlys indique à l'enseignant le mot qu'elle ne comprend pas dans la phrase : « *disons* ». L'enseignant entre ensuite dans une posture d'enseignement et cherche à donner des explications (« *c'est : juste une formule une habitude* », « *le disons n'a pas de sens* »). Lors de l'entretien, Pierre exprime à deux reprises son étonnement envers la question de l'étudiante : « *c'est la première fois que quelqu'un a demandé pourquoi disons* », « *c'est la première fois quelqu'un bloque sur disons* ». En fait, le support d'enseignement a déjà été utilisé plusieurs fois en classe, cependant, l'enseignant n'a jamais vécu la même expérience (« *personne m'avait demandé pourquoi il y a ce disons ici* »). Autrement dit, il ne dispose pas de ressources typifiantes qui lui permettent d'interpréter la situation rencontrée (Filliettaz, 2006 ; Schütz, 1987). L'interrogation de l'étudiante constitue donc pour l'enseignant un imprévu. Sans avoir anticipé ce type de situation, Pierre avoue qu'il n'a pas « *d'explications qui tiennent de prêtés* ». Dans la gestion de cet imprévu, on constate que l'enseignant est amené à réagir dans l'urgence et à improviser une réponse pour essayer de faire comprendre Maëlys. Mais l'enseignant éprouve quand même des difficultés pour construire une réponse adéquate en un temps limité (« *expliquer ça c'est pas évident* »). Finalement, ce qui mérite notre attention, c'est que Pierre ne comprend

toujours pas pourquoi un mot si simple comme « *disons* » peut constituer un problème de compréhension pour l'étudiante.

Essayons de mettre en lumière ce point en nous appuyant sur les travaux de recherche concernant la culture d'apprentissage du public chinois. Des études (Perche, 2015 ; Robert, 2002 ; Robert, 2009 ; Vallat, 2012, Wang, 2013) ont montré que les apprenants chinois ont l'habitude d'effectuer la lecture linéaire, qu'ils cherchent à éviter toutes les zones d'incertitude et à tout comprendre. Cette insistance à comprendre chaque mot lors de la lecture est probablement due à l'influence de l'apprentissage de leur langue maternelle. A la différence des langues occidentales, la langue chinoise repose principalement sur un système d'écriture idéographique (Wang, 2008 ; Vallat, 2012). Dans cette langue, il existe de nombreux caractères homophones. L'apprentissage d'un caractère chinois est généralement considéré comme une unité complète. Par exemple, face à un nouveau caractère, un enfant chinois doit apprendre à l'écrire, à le prononcer et à identifier son sens. Comme le constate Vallat (2012, p. 168) dans son étude, « pour l'élève chinois, tant que n'apparaît pas le sens, la liaison étroite entre signe et son lui apparaît comme une abstraction superflue ». Par ailleurs, la langue chinoise se caractérise par la mobilité syntaxique. Dans certains cas, le même caractère peut être utilisé comme nom, verbe, adjectif ou adverbe en fonction de la phrase. Robert (2002, p. 141) fait remarquer des différences qui existent entre la lecture à l'occidentale et celle à la chinoise : « dans une langue européenne, la méconnaissance d'un mot dans une phrase ne perturbe pas trop la compréhension de la phrase. [...] En chinois, le mot peut prendre plusieurs catégories selon sa place et le sens de la phrase. Pour un Chinois, la méconnaissance d'un mot n'est pas seulement sémantique, elle est aussi catégorielle, et la suite du texte ou du discours peut être perturbée. D'où l'importance pour lui de construire le sens linéairement et non globalement ».

Dans nos extraits analysés, si Maëlys demande à l'enseignant une explication sur le mot « *disons* », c'est qu'elle rencontre une difficulté dans sa construction du sens de manière linéaire. Même si elle se rend compte que ce mot

fait partie de la conjugaison du verbe « dire », l’usage de « disons » ici dans la phrase lui échappe. C’est la raison pour laquelle elle cherche à identifier le sens du mot. Pour l’enseignant qui a pour langue maternelle le français, un mot qui n’a aucun sens ici et qui ne perturbe pas du tout la compréhension ne mérite pas d’attention particulière. C’est pourquoi Pierre n’a pas prévu d’explications spéciales lors de la planification du cours et l’interrogation de l’étudiante le prend au dépourvu.

Si la survenue des imprévus à traiter est inhérente au métier d’enseignant, les analyses dans cette partie montrent que lorsque les apprenants proviennent d’un autre groupe socio-culturel que celui de l’enseignant, l’imprévu auquel l’enseignant est confronté peut résulter de leurs pratiques culturelles différentes ou de sa méconnaissance sur les habitudes d’apprentissage de son public. Ainsi pour l’enseignant étranger, il lui est parfois difficile d’anticiper les réactions de ses élèves et d’interpréter leurs comportements en classe. En fait, lors de l’enquête, Pierre travaille depuis déjà neuf ans en Chine comme enseignant de FLE. Jonathan a deux d’expérience d’enseignement et il est autodidacte de la langue chinoise depuis son arrivée dans ce pays (cf. chapitre V, § 5.1.2). Autrement dit, les deux possèdent forcément des connaissances sur la Chine, la culture de ce pays ainsi que les étudiants chinois. Toutefois, ils rencontrent des imprévus qu’ils n’arrivent pas à interpréter. Certes, la mise en œuvre d’une activité d’enseignement peut être influencée par la présence d’un imprévu, mais c’est à travers la gestion de cet imprévu qu’on perçoit l’objectif poursuivi par l’enseignant, ses habitus ancrés, ses méthodes pédagogiques et ses compétences professionnelles à développer (Benaïoun-Ramirez, 2002 ; Perrenoud, 1999b). Comme Jonathan, malgré l’imprévu qui survient, il choisit de recentrer la situation vers l’objectif qu’il a préalablement établi. Cela renvoie à la « gestion centripète » proposée par Huber et Chautard (2001). L’enseignant ne veut pas que l’imprévu ait des conséquences sur les interactions didactiques en classe. Dans la situation où le type d’imprévu n’est pas répertorié, Pierre essaie d’ajuster son action à l’initiative de l’étudiante et d’élaborer une réponse plus ou moins appropriée.

Dans son travail sur la gestion de l'imprévu, Perrenoud (1999b, p. 1) propose de distinguer deux types d'événements : il existe d'abord des événements dont la réalisation est prévisible, mais dont le moment d'occurrence est imprévisible ; il s'agit ensuite d'événements inédits qu'on n'arrive pas à concevoir. Dans un contexte d'enseignement/apprentissage interculturel, nous pourrions nous demander si de nombreux imprévus s'inscrivent dans le second cas comme ce qui a été vécu par les deux enseignants observés. La gestion de ces imprévus constitue un véritable défi pour l'enseignant, puisqu'elle exige une interprétation sur la situation, une réaction sur le vif et une improvisation originale. Mais les enseignants peuvent-ils apprendre à traiter les imprévus en classe de FLE ? L'étude de Benaïoun-Ramirez (2002) a permis de rendre compte qu'une forte implication de l'enseignant peut favoriser la construction de sa professionnalité dans la confrontation aux imprévus. Pelletier & Jutras (2008) ont montré que l'entraînement à l'improvisation active dans la gestion des imprévus peut aider les enseignants à développer la vigilance et la rapidité d'exécution devant une situation inattendue. Dans le cadre de notre étude, nous supposons qu'une connaissance approfondie sur la culture et la culture éducative des apprenants constitue une solution importante que les enseignants doivent envisager. En plus, une analyse détaillée sur les situations rencontrées doit être réalisée. En d'autres termes, on peut apprendre au fil de l'expérience et développer de nouvelles pratiques efficientes à travers un retour réflexif.

9.2 La gestion du travail en groupe

D'après ce que nous venons de montrer sur la gestion des imprévus, la complexité du métier d'enseignant se concrétise parfois dans la rencontre des situations qu'on n'a pas prévues, et le contexte d'enseignement exolingue rend ce travail encore plus compliqué. Contrairement à la planification, gérer l'imprévu repose sur la capacité de l'enseignant à « agir dans l'urgence » (Perrenoud, 1996). Il est intéressant de voir si l'enseignant est capable de transformer l'imprévu en

occasion favorable et de réaliser son propre développement professionnel. Pourtant, lorsqu'il s'agit de gérer une activité planifiée pour l'apprentissage, par exemple le travail en groupe dont l'organisation est assez régulière dans les classes observées, l'enseignant rencontre-t-il moins de difficultés du fait de son projet préconçu ? C'est ce que nous allons aborder dans les paragraphes suivants.

A l'univers scolaire, quels que soient le niveau et la discipline enseignée, le travail en groupe constitue aujourd'hui l'une des principales formes d'activités de l'enseignement. Qu'il s'agisse d'un travail en binôme ou trio ou d'une collaboration qui rassemble plusieurs individus, ce genre d'activité consiste à pousser la construction personnelle vers la co-construction des connaissances et repose sur la mise en commun des énergies des membres engagés. Les études portant sur la répartition groupale ont pu montrer les avantages de la division de la classe en petits groupes, par exemple, l'encouragement de l'expression personnelle, l'amélioration des interactions entre les apprenants, le partage des informations à travers une discussion collective, l'optimisation de l'apprentissage, etc. (Battut & Bensimhon, 2006 ; Nicolas, 2019, Peyrat-Malaterre, 2011). C'est pourquoi beaucoup d'enseignants optent pour cette méthode pédagogique pour varier les situations d'apprentissage.

Dans nos classes observées, chaque enseignant de langue a l'habitude d'organiser des moments de discussions en petits groupes et on les considère parfois comme des opportunités pour pratiquer la langue cible. Cependant, la réussite de l'organisation et de la gestion de cette activité collective dépend de divers facteurs. Il n'est pas facile de faire travailler activement et efficacement les apprenants.

9.2.1 Faire cavalier seul ou rechercher la collaboration ?

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
<i>Les étudiants commencent à travailler en groupe. [...] Les étudiants discutent en chinois et quelquefois les rires sont partagés. Les tours de parole se chevauchent. Tout d'un coup, l'enseignant vient au tableau et y écrit « en français ».</i>		E (time code : 00:29:29) Commentaire 21--- oui donc encore une fois c'est c'est un cours d'oral donc : même si quelqu'un veut travailler seul et écrit en français ça me dérange parce que donc c'est un cours d'oral donc je
447 E excusez-moi + comme d'habitude en français s'il vous plaît		I c'est France ↑ E c'est France oui I elle veut travailler toute seule ↑ E ben elle était toute seule là I ah d'accord
448 As oh oui <i>Certains étudiants demandent l'aide de l'enseignant et celui-ci essaie de suivre chaque groupe. L'enseignant s'approche de France.</i>		E donc je lui ai proposé de rejoindre un groupe + oui je pense qu'elle je pense qu'elle écrivait des choses + c'était bien ce qu'elle écrivait mais euh :: c'est un cours d'oral donc
449 E tu peux travailler en groupe		I c'est-à-dire tu veux qu'ils travaillent en groupe
450 France XXX		E oui
451 E c'est mieux + tu peux travailler avec Angèle + ou avec les garçons↑		I oui mais pourquoi
452 France **(XXX) (<i>Elle communique à voix basse avec Angèle</i>)		E euh :: pourquoi parce que si on met en commun tout de suite si on fait un groupe de dix-huit comme a proposé Ariane tout à l'heure + donc encore une fois c'est toujours les mêmes qui vont parler + c'est Ariane Marianne Jérémie peut-être Simon peut-être Aurore Laurie peut-être en anglais (<i>rire</i>) + et puis Olive Irène André Jean qui d'autres Angèle je ne les entendrai pas donc s'ils sont en groupe Angèle avec Sylvie elles vont essayer de parler un peu elles vont au moins parler un peu en français dans le cours d'oral de français
453 E ou si tu veux bouger tu peux bouger aussi non ↑ + si tu veux travailler avec Simon Jérémie d'accord + tu peux bouger si tu veux mais s'il te plaît travaille en groupe		(EAC 20180704)
454 France oui (Emmanuel-Cours 20180525)		

Ici, lorsqu'Emmanuel fait un petit tour auprès de ses élèves s'engageant dans leur travail en groupe, il remarque une étudiante qui reste toute seule. S'inscrivant principalement dans un geste de pilotage, l'enseignant lui souligne la modalité de participation exigée et lui propose de « *rejoindre un groupe* ». Et en même temps, Emmanuel indique clairement qu'elle a une grande liberté de choisir ses partenaires (TP 451 et 453) et que le déplacement est autorisé (« *tu peux bouger si tu veux* »).

Dans l'entretien, l'enseignant exprime son insatisfaction envers l'étudiante (« *ça me dérange* »), puisque le fait de travailler seul et d'écrire en français est considéré comme un non-respect de la consigne donnée en classe. La façon de travailler est bien claire, c'est un travail « *en groupe* ». L'enseignant répète à plusieurs reprises qu'il s'agit d'« *un cours d'oral* », ainsi l'objectif fixé à l'activité ne consiste pas à améliorer la rédaction en français, mais à pratiquer l'oral (« *c'était bien ce qu'elle écrivait mais euh :: c'est un cours d'oral* »). D'ailleurs, il est nécessaire que les discussions entre apprenants se tiennent en français (« *en français s'il vous plaît* »). C'est une habitude que l'enseignant veut donner à son public (« *comme d'habitude* »). C'est pourquoi Emmanuel choisit d'interrompre momentanément les apprenants et souligne devant tout le monde son exigence envers le travail.

En effet, le travail en groupe est considéré comme une occasion de faire participer les étudiants les moins dynamiques. L'enseignant se rend bien compte qu'il est difficile d'obtenir la participation de tous les apprenants quand il s'adresse à toute la classe. Il se préoccupe donc d'équilibrer la répartition de la parole entre les apprenants actifs et les apprenants calmes. En classe de langue, cette égalité est d'autant plus importante que la prise de parole constitue un moyen indispensable pour pratiquer la langue cible. Par conséquent, lorsque France choisit de travailler de façon individuelle, Emmanuel fait preuve d'une grande insistance en l'incitant à trouver des partenaires (« *s'il te plaît travaille en groupe* »). L'enseignant cherche à faire comprendre à l'étudiante qu'elle doit agir selon les instructions données en bénéficiant d'une certaine liberté.

9.2.2 La discussion en français ou en chinois ?

D'après nos observations sur l'ensemble des classes, lorsque les apprenants chinois s'engagent dans leur travail en petits groupes, ils utilisent pour la plupart du temps leur langue maternelle comme langue de communication. Parmi tous les enseignants observés, deux ne font aucun commentaire sur ce point même s'il s'agit

d'un cours de français. Les deux autres expriment respectivement leurs attitudes envers l'usage du chinois en cours d'expression orale.

- 133 Emmanuel **oui ça me dérange parce que c'est un cours de français quand même**
+ c'est ils ils ben : oui ils sont en groupe mais euh : + après y a si : ils discutent en chinois il y a en toujours un qui doit être un peu plus fort que les autres qui va traduire le chinois en français et puis les autres vont vont pas travailler + donc oui oui **j'aimerais qu'ils parlent français dès le début quand même**
- 134 I d'après toi ils ont l'habitude de parler français en groupe ↑ non ↑
- 135 Emmanuel non pas encore mais euh c'est aussi pour ça que je les force à le faire + **c'est aussi pour ça que je les force à le faire ils sont là pour ça aussi** [...] (EAC 20180704)

Emmanuel nous montre son insatisfaction envers l'usage du chinois dans sa classe (« *ça me dérange* »). Comme il s'agit d'« *un cours de français* », l'enseignant veut que les apprenants parlent cette langue même s'ils sont débutants dans l'apprentissage (« *j'aimerais qu'ils parlent français dès le début quand même* »). Les moments de discussion en classe, destinés à échanger des idées entre les membres, constituent également une bonne occasion de pratiquer le français oral. De toute évidence, l'usage du chinois ne répond pas à la volonté pédagogique de l'enseignant. L'analyse de la partie précédente nous a permis de constater que l'enseignant demande que les étudiants s'habituent à parler français lors du travail en groupe. Le risque exprimé, c'est celui de ne pas assurer la progression de certains apprenants. Compte tenu de l'hétérogénéité des niveaux de compétence langagière, si les apprenants discutent dans leur langue maternelle, il arrive que celui qui un meilleur niveau traduise leur communication de chinois en français avant de présenter devant tout le monde leur travail commun. Les autres membres du groupe perdent donc l'occasion d'améliorer leur français oral (« *les autres vont vont pas travailler* »). Ce qui va effectivement à l'encontre de l'intention de l'enseignant, celle de faire participer activement chaque étudiant et d'équilibrer la répartition de la parole en français. Emmanuel confirme que les apprenants n'ont pas encore l'habitude de parler français en classe, c'est pourquoi il adopte plutôt une posture de

contrôle pour les obliger à pratiquer la langue cible (*« je les force à le faire ils sont là pour ça »*).

De même, Jonathan exprime le souhait que les apprenants puissent communiquer en français quand ils travaillent en groupe : *« j'aimerais bien qu'ils parlent français »*.

37 Jonathan (time code : 00:51:45) Commentaire 12--- un truc qui me après je sais pas si : **je sais pas si ça me dérange un peu ou pas mais ils parlent chinois + bon j'accepte que ils parlent chinois entre eux** c'est vrai que **j'aimerais bien qu'ils parlent français mais tu peux pas non plus leur demander de parler français tout le temps** ils arrivent pas à se comprendre entre eux + c'est déjà ils arrivent pas à se comprendre entre eux tu leur demandes de parler que français ça va être difficile + mais euh : [...] (EAC 20180627)

En fait, Jonathan est confronté à une situation contradictoire. Le dilemme que l'enseignant rencontre est facile à identifier dans ses discours d'un ton incertain : *« je sais pas si ça me dérange un peu ou pas mais ils parlent chinois »*. D'un côté, l'enseignant ne veut pas que les apprenants utilisent la langue maternelle pour communiquer entre eux puisqu'il s'agit d'une classe d'oral où ils doivent pratiquer le français ; d'un autre côté, l'enseignant se rend bien compte qu'il est impossible de *« leur demander de parler français tout le temps »* compte tenu de l'insuffisance du niveau de langue de son public et du contexte d'enseignement en milieu exolingue où la langue partagée est le chinois. Ici la difficulté de compréhension réciproque entre les apprenants chinois est de nouveau mentionnée (*« ils arrivent pas à se comprendre entre eux »*). Rappelons que Jonathan a évoqué son obstacle d'animer des activités pédagogiques au cours desquelles les étudiants sont amenés à comprendre leurs pairs (cf. chapitre VIII, § 8.1.4). Dans ce cas-là, le français n'est pas la langue de communication idéale pour réaliser des échanges lors du travail en groupe (*« ça va être difficile »*). La communication sera beaucoup plus fluide et efficace si les apprenants utilisent le chinois. Cette ambivalence amène l'enseignant à manifester ainsi une attitude compréhensive envers l'usage du chinois dans sa

classe (« *j'accepte que ils parlent chinois entre eux* »).

Dans l'extrait suivant, on voit que Jonathan avance plus d'explications à cet égard.

87 Jonathan euh je pré **je préférais qu'ils parlent français mais leur demander de parler français à ce niveau c'est quand même demander beaucoup + ils ont ils ont pas encore le niveau pour avoir une vraie conversation en français** ils ont pas encore le niveau + l'année prochaine ils auront ils auront ils auront plus de facilités ce sera plus facile mais maintenant ils ont pas encore le niveau pour avoir une vraie conversation [...] **il faut aussi il faut aussi que j'adapte mes attentes en fonction du public** je veux pas **je veux pas être super strict** je sais que s'ils ont envie de travailler ils travailleront ils travailleront travailleront EUX-mêmes c'est eux-mêmes en fait qui font le travail [...] (EAC 20180425)

L'enseignant préfère que les apprenants parlent français en classe, mais en même temps, il sait que leur niveau actuel ne leur permet pas « *une vraie conversation en français* ». La phrase « *il faut aussi que j'adapte mes attentes en fonction du public* » permet d'apercevoir la flexibilité dans sa pratique d'enseignement. L'organisation d'une activité pédagogique ne repose pas uniquement sur la planification de l'enseignant ou son exigence envers les élèves, il importe que le responsable de la classe sache faire des ajustements en fonction des circonstances. Jonathan exprime ici une volonté de s'adapter à son public. Le niveau de langue des étudiants constitue un facteur primordial à envisager dans une classe de langue. Il faut ajouter que ces apprenants sont en première année et étudient le français depuis sept mois lors de notre observation participante. Selon Jonathan, la situation s'améliorera avec la progression des apprenants dans la langue cible (« *ils auront plus de facilités* »). En outre, la générosité que l'enseignant manifeste dans ses propos reflète la façon dont il se positionne vis-à-vis de ses étudiants : « *je veux pas être super strict* ». Et cette attitude peut ici encore être mise en relation avec sa conviction pédagogique : il faut que les apprenants travaillent de manière autonome (« *c'est eux-mêmes en fait qui font le travail* »). Ce n'est pas à l'enseignant de les obliger à communiquer en français, c'est aux apprenants de savoir pratiquer

le français eux-mêmes. Comme nous l'avons déjà analysé précédemment, Jonathan est un enseignant qui insiste sur le développement de l'autonomie de son public (cf. chapitre VII, § 7.1.2).

Si on essaie de comparer les deux enseignants, on se rend compte qu'ils partagent un désir commun. Comme il s'agit d'un cours de langue, ils préfèrent que les apprenants puissent parler français lors de leur communication en petits groupes. Toutefois, il existe aussi des divergences dans la façon d'envisager l'usage de la langue de communication. Emmanuel profite de son autorité devant les étudiants pour les inciter à utiliser la langue française. Par contraste, Jonathan envisage de manière plus souple cette question et fait preuve d'une attitude compréhensive en raison de niveaux de langue insuffisants des apprenants.

9.2.3 La composition des groupes de travail favorables à l'apprentissage

Dans les extraits suivants, on observe que Jonathan désigne les membres de chaque groupe de travail avant que les apprenants ne commencent leurs discussions.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
198 E donc vous allez faire des petits groupes petits groupes comme ça (<i>il indique le tableau</i>) et je vais vous donner des raisons + de vous : plaindre + et : 555 on fait le 5 comme ça (<i>il continue le dessin</i>) <i>Une discussion en chinois s'engage entre les étudiants.</i>	I Question 5--- ici j'ai une question pourquoi c'est c'est toi qui fais les groupes c'est pas eux qui choisissent eux-mêmes de former un groupe E pourquoi pourquoi c'est pas eux qui forment un groupe parce que je sais que si je mets par exemple par exemple Vichy avec Britta elles vont plus parler que travailler + alors que si je mets par exemple tu vois par exemple Yann et Cathy si je mets Cathy avec Sophylia elles vont rigoler elles vont s'amuser et puis je vais leur dire allez allez allez dépêchez-vous elles vont travailler quoi deux minutes après elles vont continuer à rigoler discuter + alors que là Yann et Cathy Yann et Cathy je sais que ils discutent pas vraiment donc forcément qu'est-ce qu'ils vont faire ils vont travailler sinon ça va être embarrassant quoi tu fais quoi oui comme ça ils ont rien à dire je sais que comme ça ils travaillent quoi au moins ils travaillent
199 E ça va ↑ + donc on fait les groupes alors euh : comment on va faire XXX tout le monde ensemble on va faire ah : + par exemple + (<i>il désigne les étudiants du doigt</i>) Joevin Joevin tu vas être avec + Vichy	I d'accord

Joevin avec Vichy Britta Britta avec Victoire Britta avec Victoire Tristan Tristan avec Mélodie Yann Yann avec Cathy Sophylia avec Jacqueline Tania avec 200 Tania Xavière (Jonathan-Cours 20180522)	<i>(suite film)</i> E (time code : 00:25:43) Commentaire 25--- aussi aussi c'est l'occasion parce que : si si je mets Sophylia avec Cathy de qui Cathy va se plaindre parce que Sophylia c'est sa copine donc du coup elle peut se plaindre de Sophylia en disant ah on va rigoler je vais me plaindre de Sophylia blablabla donc une occasion de se plaindre enfin des choses comme ça (EAC 20180627)
---	--

En TP 198, Jonathan demande aux étudiants de « *faire des petits groupes* » pour travailler sur le sujet « se plaindre ». En adoptant une posture de contrôle, l'enseignant impose un partenaire pour chaque étudiant au lieu de le laisser choisir la personne avec laquelle il veut discuter. Les verbalisations dans l'entretien nous permettent de saisir les vraies intentions de Jonathan. Premièrement, il s'agit d'obliger les apprenants à travailler sérieusement. La prise en compte des obstacles qui pourraient perturber l'activité en classe pousse l'enseignant à ne pas donner la liberté aux apprenants (« *Vichy avec Britta elles vont plus parler que travailler* », « *si je mets Cathy avec Sophylia elles vont rigoler elles vont s'amuser* »). Il est évident que les moments réservés aux discussions en petits groupes n'ont pas pour objectif de se distraire ou de bavarder en chinois, mais consistent à préparer l'étape suivante. Ainsi ce que l'enseignant vise, c'est de créer des groupes au sein desquels les partenaires sont plus susceptibles de mener des échanges plutôt sérieux (« *je sais que ils discutent pas vraiment donc forcément [...] ils vont travailler* »). Si l'enseignant cherche à éviter des risques afin de former des groupes plus favorables à l'activité organisée, on peut supposer qu'il a déjà rencontré les difficultés qu'il tente de contourner. Autrement dit, les ressources typifiantes ont ici un rôle à jouer quant à la prévision des difficultés. Deuxièmement, la création des petits groupes tient à servir le thème sur lequel les apprenants doivent travailler. Comme les apprenants d'un même groupe sont invités à se plaindre de ceux d'un autre (« *une occasion de se plaindre* »), le choix des membres doit être stratégique. On constate un facteur crucial à prendre en considération : les relations interpersonnelles entre

apprenants. Prenant comme exemple Cathy et Sophylia, l'enseignant suppose que les apprenants tendent à se plaindre de leurs amis en classe. Il est donc nécessaire de mettre les étudiants ayant des relations plus intimes dans différents groupes afin de leur permettre de s'exprimer davantage. En somme, Jonathan décide de piloter la situation pour que les apprenants s'engagent activement et sérieusement dans la tâche.

Il importe de remarquer que c'est grâce à une connaissance suffisante sur son public que l'enseignant arrive à fixer la modalité de répartition des apprenants. En effet, en tant que jeune enseignant, Jonathan cherche toujours à entretenir des relations amicales avec ses élèves et à mieux les connaître.

142 Jonathan [...] **j'aime bien être proche de mes élèves** c'est-à-dire que je trouve que pour eux c'est un avantage d'avoir un professeur étranger + c'est-à-dire que euh : **l'échange pour moi l'échange ne se limite pas seulement à la classe l'échange peut être étendu à beaucoup plus de choses** on : c'est-à-dire que souvent souvent en général **je suis allé manger avec mes étudiants** quand ils vont manger à la cantine [...] ils me posent des questions je leur pose des questions en général les questions sont souvent parce qu'ils sont curieux ils veulent savoir comment je viens en Chine ils veulent savoir comment on vit en France comment ça se passe etc + et moi moi je leur pose des questions je leur demande ben du coup je suis aussi un peu curieux [...] **on s'échange des musiques** je leur donne des musiques en français je leur dis ben est-ce que tu as des musiques en chinois donc ils me donnent des musiques en chinois on s'échange etc [...] **être professeur c'est pas seulement dans la classe c'est aussi en dehors** c'est aussi en dehors (ESD 20180315)

Lorsque l'enseignant parle de ses relations avec les étudiants chinois, il avoue qu'il préfère établir avec eux une relation « *proche* » plutôt que de se positionner comme un maître autoritaire. Il insiste sur le fait que la communication entre le professeur et les élèves ne renvoie pas uniquement aux interactions didactiques en classe et qu'elle existe également dans la vie quotidienne (« *l'échange ne se limite pas seulement à la classe* », « *être professeur c'est pas seulement dans la classe c'est aussi en dehors* »). C'est la raison pour laquelle l'enseignant mange avec ses élèves chinois à la cantine, échange des musiques avec eux et accepte avec

plaisir leurs questions posées par curiosité. Outre les contacts et les observations en classe, c'est à travers ces interactions après les cours que Jonathan s'approche de son public et connaît mieux leurs relations interpersonnelles. Les analyses ci-avant amènent à constater que cela fait ainsi partie des ressources dont l'enseignant peut profiter dans sa gestion du travail en groupe pour favoriser le déroulement de la classe.

Certes, pour une raison ou une autre, l'enseignant choisit la modalité groupale qu'il considère comme adaptée à la tâche à effectuer, mais la façon d'imposer des partenaires est-elle toujours pertinente et efficiente ? C'est ce que nous allons voir chez un autre enseignant dans la partie suivante.

9.2.4 La gestion des groupes hétérogènes

En classe, tout comme Jonathan, la posture de contrôle est identifiable chez Nabil qui exige une discussion en binôme.

	Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
29 E	avant de commencer vous allez XXX mettre les groupes + les groupes + XXX Aurore	E oui en général oui j'impose souvent un garçon pour une fille pour qu'ils s'habituent + parce que c'est pas : on est en on est en classe on n'est pas c'est pas : c'est pas une mauvaise chose de travailler avec un garçon c'est quoi le problème + et aussi j'impose que quelqu'un qui a un bon niveau quand par exemple Aurore que j'essaye de faire travailler avec Sylvia parce que Sylvia elle a : Sylvia a un niveau moyen + au moins interaction elles sont au moins deux voilà + et Aurore elle travaille je je peux faire quand même aussi aussi je peux travailler + mais des fois voilà quand un étudiant ne travaille pas du tout et Aurore c'est ça quand je l'ai mise avec elle elle m'a montré qu'elle ne voulait pas travailler avec elle parce que : elle ne participe pas au travail donc c'est Aurore qui va tout faire et l'autre qui va juste lire c'est ce qui s'est passé avec Baptiste et Céline + voilà Céline elle aussi n'était pas très contente quand j'ai mis Baptiste + parce que elle sait que c'est elle qui va travailler et lui il va juste
30 Aurore	oui	
31 E	tu vas travailler avec Sylvie (<i>il désigne l'étudiante</i>)	
32 Aurore	Sylvie	
33 E	oui ++ Silvère tu vas travailler avec + Olivia (<i>il tape sur le bureau</i>) <i>Certains étudiants commencent à bouger pour travailler en groupe.</i>	
34 E	tu vas travailler avec lui (<i>il désigne Joevin du doigt</i>)	
35 Joevin	(rire)(<i>il serre la main avec Léo</i>) <i>L'enseignant fait signe à Silvère pour lui demander de joindre son groupe et Silvère s'assoit à côté d'Olivia.</i>	

36 E deux deux + tu travailles avec Erika (<i>il parle à Victor</i>) + Erika est où 37 Erika oui (<i>elle lève sa main</i>) (Nabil-Cours 20180925)	lire son travail alors voilà c'est un travail de groupe c'est tous les deux + même si toi tu fais une partie moi je fais une autre partie je commence tu finis ou bien tu commences je finis (EAC 20181114)
--	---

Il est évident que l'enseignant choisit les membres qui travaillent dans un même groupe (TP 3, 5, 6, 8). Dans les commentaires, les énoncés « *j'impose* » amènent à découvrir l'attitude de l'enseignant envers la répartition des apprenants : c'est lui qui dirige la situation et les apprenants ne jouissent pas de liberté. En plus, quant à la modalité de répartition, l'enseignant a l'habitude (« *en général* ») de composer des petits groupes d'apprentissage hétérogènes. Le groupe peut être hétérogène au niveau du sexe (« *j'impose souvent un garçon pour une fille pour qu'ils s'habituent* »). Il est à noter que l'enseignant ne veut pas que les filles travaillent toujours par affinité (« *c'est pas une mauvaise chose de travailler avec un garçon* »). L'hétérogénéité du groupe se traduit également par les différents niveaux de langue des membres. Aurore qui a « *un bon niveau* » doit travailler avec Sylvia qui a « *un niveau moyen* ». Nabil nous révèle ses intentions de composer ce type de groupe : il s'agit de favoriser la mise en commun des informations et la complémentarité de compétences entre les étudiants. En espérant une solidarité entre les membres d'un même groupe, l'enseignant veut que l'élève qui a un niveau plus faible puisse travailler plus sérieusement avec l'aide de son pair (« *au moins interaction elles sont au moins deux voilà + et Aurore elle travaille je je peux faire quand même aussi* »).

Mais ce qui mérite notre attention, c'est que cette modalité de répartition peut entraîner des problèmes non négligeables. Par exemple, un groupe hétérogène ne peut pas rassurer certains apprenants de meilleur niveau (« *elle m'a montré qu'elle ne voulait pas travailler avec elle* », « *Céline elle aussi n'était pas très contente* »). Il faut ajouter qu'Aurore indique dans le questionnaire qu'une des difficultés qu'elle a rencontrées en classe d'oral est de collaborer avec un pair passif. Si l'élève de

niveau faible ne prend pas la tâche au sérieux, il appartient ainsi à son partenaire de tout faire puisque ce dernier a un meilleur niveau de langue. En cas d'absence de la collaboration de son pair, il est naturel que celui qui s'occupe de tout ne se sente pas bien dans son sous-groupe. Ce qui va à l'encontre de la planification de l'enseignant, c'est que la collaboration en binôme devient un travail personnel. Comme le rappelle Keymeulen (2016, p. 141), « mettre en place des sous-groupes hétérogènes apportera une richesse, une dynamique entre les membres de l'équipe. La coopération est efficace si l'esprit coopératif est présent au sein de la classe et si les élèves ont compris l'importance de leur interdépendance. Cependant, un écart trop important de motivation ou de compétences peut entraîner un repli des apprenants plus fragiles lors des activités coopératives ».

Continuons avec une autre séquence issue de la classe de Nabil. Lorsque deux étudiantes présentent leur travail commun devant tout le monde, l'enseignant remarque que l'une d'entre elles a même du mal à lire l'écriture.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
<i>Augusta et Claire vont au tableau.</i>	
64 Augusta (<i>elle explique avec la photo sur le tableau</i>) euh euh il il euh ce n'est XXX parce qu'il y a euh : un euh : un un tube de XXX [dātifri] den dentifrice + et il y a une brosse et une euh et une peigne <u>euh</u> :	E (time code : 00:14:30) Commentaire 1--- oui et c'est le même cas aussi avec Claire c'est Augusta qui a fait tout le travail et comme tu tu sens l'étudiant quand il voit que c'est son travail quand quand tu écris tu comprends ton : ton écrit c'est pas possible tu comprends pas ce que tu écris + mais quand c'était un autre étudiant qui a écrit et qui te donne pour lire là tu vois c'est pas les mêmes lettres c'est pas la même forme donc automatiquement tu as des problèmes pour lire + et c'est là tu vois que c'est pas c'est pas son travail c'est le travail de l'autre Augusta elle a eu aucun aucun problème à parler à lire parce que c'est c'est ça c'est son écriture mais par contre Claire et lui aussi (<i>il indique Yann</i>) + il sait que voilà s'il a pris la la feuille de : de Victor pour lire il va rien comprendre et il va s'apercevoir qu'il
65 E <u>un peigne</u>	
66 Augusta un peigne et et ensuite euh il il y a un dé + euh : il euh : donc il a joué de l'argent et il a perdu beaucoup d'argent + hum : et ensuite il a vendu une bague pour gagner un peu d'argent mais il a perdu l'argent en XXX + euh : et il y a un timbre et une euh un stylo + hum : il a écrit un [litre] lettre pour demande demander de l'argent à son copain ++ hum : mais	

	sa mais son co copain n'a pas répondu <i>Auguste se tourne vers Claire et elles discutent à voix basse.</i>	n'a pas travaillé ++ voilà je te l'ai dit encore ce genre de truc on avait commencé euh en classe je leur ai dit de finir ils sont tous dans le même dortoir c'est le même dortoir c'est le même le même bâtiment pour tout le monde les garçons sont je crois là les filles derrière + ils au ils auraient pu euh le faire ensemble à la enfin chez dans leur + ou bien se voir se retrouver ici si ça ferme à 21h 22h
67	Claire (<i>elle s'approche du tableau pour expliquer</i>) il a rencontré une femme dans le dans le casino + et et ils se ils se et ils dans (<i>elle se retourne pour discuter à voix basse avec Augusta</i>) +++ ils se tombaient ils se tombaient l'amour euh +++ et il veut euh se il veut se [marjaze] avec	I c'est-à-dire il il n'a pas travaillé E non il n'a pas fini I donc pour les gens qui qui ne travaillent pas
68	E se [marjaze]	E non c'est pour ça que ici aussi quand c'est c'est un travail par exemple qu'ils ont à finir à la maison j'évite de mettre un garçon une fille parce que je sais c'est impossible pour les garçons d'aller dans les dortoirs des filles + mais quand c'est deux filles par exemple ici avec Claire et Augusta ici avec Yann et euh Victor ils sont dans les mêmes dortoirs ils peuvent aller dans les chambres des garçons normalement sans qu'il y ait de problèmes ++ et ça oui ça encore un travail à la maison + voilà + hum
69	Claire (<i>elle se tourne vers l'enseignant avec hochement de tête affirmatif</i>) oui	(EAC 20181226)
70	E c'est un nouveau mot se [marjaze]	
71	As (<i>rires</i>)	
72	Af se marier	
73	E <u>tu as inventé un mot</u> <u>Claire</u>	
74	Claire <u>ils se</u> marient	
75	E HEIN ↑	
76	Claire ils se marient marient marient	
	(Nabil-Cours 20181108)	

En TP 64, 66 et 67, Augusta et Claire présentent successivement à l'oral leur texte préparé à l'avance. Par contraste avec la présentation naturelle d'Augusta, la prise de parole de Claire est accompagnée de deux longues suspensions évidentes et elle essaie même de communiquer avec son partenaire. L'enseignant n'intervient pas jusqu'à ce que Claire commette une erreur évidente (« *il veut se [marjaze] avec* »). Malheureusement, la stratégie discursive de l'enseignant en TP 68 ne permet pas à Claire d'identifier dans un premier temps son erreur. Comme ce qui a été analysé dans un chapitre précédent, l'enseignant s'engage dans un geste de conformité au genre lorsqu'il reprend l'énoncé de l'apprenant pour indiquer de manière implicite l'erreur. Ce type de geste professionnel est parfois inefficace et inadapté devant les apprenants de niveau faible (cf. chapitre VIII, § 8.1.3). En TP 74 et 76, Claire

arrive enfin à se corriger grâce à l'aide de son camarade en TP 72 et aux deux remarques de l'enseignant en TP 70 et 73. D'après notre observation sur les comportements et les réactions de Claire, nous pouvons imaginer qu'elle figure parmi les apprenants faibles en classe.

Dans les verbalisations, Nabil établit une comparaison entre Augusta et Claire à l'égard de leur performance lors de la présentation. La lenteur et l'hésitation constatées dans les discours de Claire amènent l'enseignant à mettre en doute sa collaboration avec Augusta. Selon lui, les comportements de l'étudiante sont illogiques (*« c'est pas possible tu comprends pas ce que tu écris »*). En général, par rapport aux écrits d'une autre personne, la présentation de nos propres textes écrits demande beaucoup moins d'efforts (*« mais quand c'était un autre étudiant qui a écrit et qui te donne pour lire là tu vois c'est pas les mêmes lettres c'est pas la même forme donc automatiquement tu as des problèmes pour lire »*). Claire n'est pas assez familière du texte écrit puisqu'elle a pris directement le travail d'Augusta (*« c'est pas son travail c'est le travail de l'autre »*). Ainsi au lieu de réaliser une complémentarité de compétences ou même une entraide réciproque, la formation de ce groupe hétérogène a pour conséquence le repli de l'étudiante qui a un niveau faible. Ce phénomène est également constaté chez un autre groupe (*« s'il a pris la la feuille de : de Victor pour lire il va rien comprendre »*). En fait, quand il s'agit d'*« un travail à la maison »*, il est difficile pour l'enseignant de le surveiller tout le temps. En fonction des circonstances locales, Nabil tient surtout compte des facilités qui permettent la communication réciproque afin de favoriser le travail commun (*« j'évite de mettre un garçon une fille parce que je sais c'est impossible pour les garçons d'aller dans les dortoirs des filles »*). Pourtant, le regret que l'enseignant exprime dans ses verbalisations (*« ils auraient pu euh le faire ensemble »*) permet de voir que la composition des groupes hétérogènes pour un travail après la classe risque de manquer l'effet visé. L'enseignant est ainsi confronté à une situation embarrassante et difficile à contrôler.

En ce qui concerne le travail en groupe et la modalité de répartition, quels sont les points de vue des apprenants ? Certains pris en charge par Nabil expriment leurs idées lors de l'entretien.

- 47 Aurore [...] je préfère travailler de manière autonome + quant au travail en groupe + franchement dit + **je n'aime pas travailler en groupe**
- 48 I pourquoi
- 49 Aurore pour le travail en groupe certains dans notre classe + comme je vous l'ai déjà dit + ils + **surtout les garçons + ils ne participent pas assez activement** (ESD 20181205)
- 90 Gabriel il y a des avantages et des inconvénients + **si je cherche mon partenaire + il est probable que je ne travaille avec qu'une ou deux personnes + l'inconvénient c'est qu'on manque parfois d'affinité avec le partenaire désigné par l'enseignant + quand les deux personnes n'avancent pas au même rythme + le travail en groupe risque de ne pas obtenir son effet attendu** (ESD 20181212)
- 44 Augusta généralement **l'enseignant nous impose notre partenaire + je trouve ça normal + parce que le travail en petits groupes est une activité d'apprentissage souvent organisée dans les universités étrangères + la répartition groupale me semble bonne + les échanges ne doivent pas se limiter entre ceux qui ont des relations proches + puisque dans la vie quotidienne nous devons nous entendre souvent avec des inconnus + pour les personnes qui se tiennent à distance en classe + je trouve bon que l'enseignant les mette dans un même groupe** (ESD 20181207)
- 58 Zoé [...] quand on travaille en petits groupes + **c'est Nabil qui choisit les personnes qui travaillent dans un même groupe + généralement ce n'est pas le groupe qu'on désire + en fait par exemple quand on fait un dialogue avec une personne dont on ne se sent pas proche + l'ambiance est un peu embarrassante + on suit les consignes + mais la communication n'est pas efficace**
- 59 I tu préfères que l'enseignant compose les petits groupes ou vous vous mettiez en groupe
- 60 Zoé je suis d'accord avec la répartition groupale de l'enseignant + parce que **c'est une occasion de communiquer avec plus de gens + si nous avons la liberté de choisir notre partenaire il est probable que je ne travaille qu'avec mon amie en classe**
- 61 I c'est-à-dire qu'il y a des avantages
- 62 Zoé oui + même si l'ambiance est un peu embarrassante + je pense que **cette modalité de répartition permet d'échanger des idées avec plus de gens** (ESD 20181211)

Les témoignages d'Aurore nous révèlent dans un premier temps un problème majeur dans le travail en groupe : l'attitude passive de certains apprenants. Considérée comme la meilleure de la classe, Aurore se plaint surtout des garçons qui ne participent pas activement au travail commun. Elle est insatisfaite de la composition des groupes hétérogènes et exprime sa préférence pour un travail individuel. Gabriel et Zoé évoquent quelques désavantages lorsque la répartition des groupes est totalement contrôlée par l'enseignant. Ici un facteur crucial doit être pris en compte : les relations interpersonnelles entre étudiants. Généralement, pour les collaborateurs d'un même groupe, plus la relation est proche, plus il y a d'affinités et vice versa. Si sont mis ensemble les étudiants qui ne communiquent pas suffisamment dans la vie quotidienne, l'absence de bonne entente n'est évidemment pas favorable aux échanges en classe. Le but établi pour la coopération est difficile à atteindre. Mais les avantages de cette modalité de répartition sont également mentionnés dans leurs discours. Les apprenants nous confient qu'ils ont tendance à collaborer avec leurs pairs par ailleurs amis s'ils ont la liberté de choix. L'enseignant leur fournit des occasions de s'entendre avec plus de personnes. On sait que l'homme vit avec des relations sociales. Comme le souligne Moser (1994, p. 13), « l'homme est un être social, et les relations, quelle qu'en soit la nature, constituent un aspect important de sa sociabilité ». Il lui est nécessaire d'élargir son cercle de connaissances. Ainsi la capacité d'établir des liens avec des gens moins proches ou même avec des inconnus est très importante. Un des grands défis que les apprenants chinois doivent relever dans le futur réside dans le fait qu'ils seront amenés à collaborer avec d'autres étudiants issus de différents contextes culturels et éducatifs. L'organisation du travail en groupe peut les aider à s'adapter par avance à la vie universitaire française. De ce fait, l'hétérogénéité des groupes est une ressource qui doit être exploitée. Il est intéressant de mettre ensemble les apprenants aux profils variés et ce qui pourrait permettre des échanges fructueux entre eux. Mais la réussite de la gestion des groupes s'accompagne toujours d'une prise en considération de l'ensemble des facteurs.

S'appuyant sur toutes les analyses autour des obstacles évoqués par les enseignants dans leur gestion du travail en groupe, nous constatons que l'organisation de cette activité d'apprentissage coopératif est un travail assez compliqué. Il appartient à l'enseignant de montrer dans un premier temps aux apprenants l'objectif de l'activité, la modalité de participation, l'importance de l'esprit coopératif ainsi que la nécessité de développer des relations interdépendantes au sein du groupe pour les motiver. En classe de FLE, l'usage de la langue française doit être encouragé, mais il est nécessaire que l'enseignant sache ajuster ses attentes et ses exigences en fonction de la progression du niveau de langue des apprenants. Ces ajustements demandent la capacité à observer son public et à interpréter la situation en classe. La posture dominante de contrôle de l'enseignant n'est pas forcément favorable à la création d'une atmosphère de collaboration. La composition des groupes peut se réaliser de manière raisonnée (Keymeulen, 2016). Mais il y a lieu de tenir compte en particulier des éléments suivants : 1) le sujet à discuter. Le rassemblement des membres peut favoriser la discussion autour du thème. 2) les niveaux de compétence. Un groupe peut se caractériser par l'hétérogénéité mais un écart trop important de niveaux de langue est à éviter. 3) les relations interpersonnelles entre les membres et leur degré de connivence. Cela nécessite de la part de l'enseignant une bonne connaissance sur ses élèves. Afin de créer la bonne entente entre apprenants, le fonctionnement d'un même groupe sur un mois ou un trimestre peut être envisagé. L'enseignant peut proposer périodiquement des changements de membres selon les circonstances. Cela permet aux apprenants de s'habituer à s'entendre avec divers types de partenaires.

9.3 La gestion de la relation didactique

Le classique triangle didactique (Brousseau, 1986 ; Chevallard, 1985 ; Houssaye, 1988 ; Reuter et al., 2013) contribue à modéliser les éléments fondamentaux en relation dans l'activité d'enseignement : l'enseignant, l'apprenant

et le contenu d'enseignement. C'est autour du contenu d'enseignement que l'enseignant et l'apprenant participent à la construction des relations. C'est ce qui explique que la relation didactique est particulière et se différencie d'autres types de relations de la vie sociale. L'existence de la relation didactique détermine les obligations et les responsabilités respectives des participants en classe. Par exemple, il revient à l'enseignant d'organiser des activités d'enseignement, de proposer des pistes de réflexion, d'apporter des soutiens nécessaires et d'encourager les apprenants à travailler. Les apprenants ont des tâches d'apprentissage à accomplir et doivent savoir réagir pour montrer s'ils réalisent l'acquisition des connaissances. Le bon déroulement de la classe et l'atteinte du but didactique reposent sur le respect des principes et des règles qui se créent au sein de la relation didactique. Cependant, la relation didactique est parfois accompagnée de moments de tension et risque d'être endommagée.

9.3.1 La réparation de la relation didactique

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
78 E	CLAIRES est-ce que tu as travaillé ou pas est-ce que tu as fait ton travail ou pas	E [...] et justement certains étudiants comme aussi quand je me suis énervé contre Claire I Claire
79 Claire	on a travaillé ensemble	E oui Claire c'est aussi elle a un travail à finir à la maison elle a pas fait + là je m'énerve avec les étudiants oui je leur montre que je suis pas content qu'ils m'aiment qu'ils m'aiment pas je m'en fous je suis pas là pour qu'ils aiment qu'ils aiment pas je donne je fais mon travail c'est plus important + mais de là les surveiller à l'extérieur je peux pas les surveiller à l'extérieur je vis pas avec eux
80 E	est-ce que TOI tu as fait ton travail	
81 Claire	oui	
82 E	MONTRE-moi ton travail	
<i>L'enseignant quitte la place et Claire se dirige vers l'enseignant pour lui montrer son cahier.</i> (Nabil-Cours 20181108)		(EAC 20181114)

Lors de la lecture de la transcription de l’interaction, ce qui nous impressionne d’emblée, c’est l’atmosphère très tendue en classe. L’enseignant se montre autoritaire en demandant à deux reprises à l’étudiante si elle a fait son travail. De toute évidence, les réponses de Claire en TP 79 et 81 n’arrivent pas à rassurer l’enseignant. C’est pourquoi il exige ensuite la vérification du devoir de l’étudiante. Dans la verbalisation, Nabil affirme qu’il était en colère contre Claire parce qu’elle n’a pas fait son travail (*« je me suis énervé contre Claire »*, *« elle a un travail à finir à la maison elle a pas fait »*). En milieu institutionnel, l’enseignant et les apprenants sont réunis dans la relation didactique qui implique une asymétrie des statuts (cf. chapitre III, § 3.2.2). Ils ont respectivement leurs rôles à jouer et leurs responsabilités à assumer. Si la transmission des savoirs est à la charge de l’enseignant, il incombe aux apprenants de traiter sérieusement leur travail à finir et de réaliser enfin des progrès dans leurs études. Du point de vue de l’enseignant, lorsque l’étudiante ne fait pas le travail qu’il lui a assigné, il s’agit d’un non-respect des indications à suivre et d’une conduite irresponsable. Cela constitue une grande menace pour l’autorité du professeur et porte gravement atteinte à la relation didactique. Dans ce cas-là, on voit que Nabil insiste sur sa prise de position envers ce problème. Au lieu de protéger la face des apprenants, l’enseignant choisit de ne pas cacher son mécontentement en classe s’ils ne font pas leur travail (*« je leur montre que je suis pas content »*). Tout en soulignant son indifférence à l’égard des idées de son public, l’enseignant s’efforce de défendre son identité professionnelle et de mettre en relief la responsabilité qu’il assume dans la relation didactique (*« qu’ils m’aiment qu’ils m’aiment pas je m’en fous »*, *« je fais mon travail c’est plus important »*). S’il est vrai que l’enseignant n’arrive pas à *« surveiller »* tout le temps les étudiants après la classe, il se préoccupe toujours de l’accomplissement de leurs tâches d’apprentissage. La manifestation de son émotion peut être considérée comme une stratégie de survie. Avec le passage du ton interrogatif au ton impératif, l’enseignant exprime clairement son doute et sa colère devant toute la classe. La

mise en relief de sa place dominante en tant que maître consiste à pousser les apprenants à travailler sérieusement et à réparer la relation didactique.

L'attitude autoritaire qu'on perçoit chez Nabil peut être mise en lien avec son interprétation sur les relations à entretenir avec ses élèves.

220 Nabil **ben je leur ai dit je suis pas votre ami + j'ai des amis j'ai pas besoin que les étudiants soient mes amis je dis je suis votre enseignant je vous forme vous allez en France vous allez faire des amis vous avez vos amis si vous allez faire votre vie c'est tout + et ça je l'ai bien fait comprendre à des étudiants** (EAC 20181114)

Nabil n'envisage pas d'entretenir des relations amicales avec les étudiants. Il insiste beaucoup sur son identité en tant que maître en classe (« *je suis votre enseignant* ») et sur la nécessité de maintenir la relation didactique pour former les apprenants (« *je vous forme* »). Il avoue qu'il a cherché à faire comprendre aux apprenants qu'ils bénéficient de différents statuts qui imposent une distance à garder entre eux.

Bien que l'enseignant préfère tenir ses distances avec les apprenants, on remarque qu'il tente quand même de communiquer avec Claire après la classe pour réparer la relation didactique.

74 Nabil [...] et Claire je lui dis euh + **avec Claire on a eu une discussion j'étais honnête avec elle + parce qu'elle était souvent avec Céline [...] alors Céline comme elle a le niveau B2 en classe des fois elle est un peu distraite bon elle elle comprend vite elle : je leur pour le moment pour ce pour ce semestre je leur fais du niveau B1 mais à partir du semestre prochain ils auront le niveau B2 donc Céline le B1 c'est facile pour elle + et elle elle parle avec Claire et **Claire comme son niveau n'a pas encore atteint le B2 elle est distraite par Céline** et je lui dis je lui dis Claire Céline elle a déjà elle a déjà son B2 + toi tu n'as pas encore atteint donc **essaye de : de de travailler** et essaye de ne pas tu es à l'extérieur tu sois amie avec cette fille y a aucun problème vous êtes des amies mais à l'intérieur toi tu dois plus te : euh : hum + **tu dois plus te : te concentrer et travailler plus** (EAC 20181226)**

126 Nabil **oui elle a beaucoup changé oui maintenant elle a beaucoup changé** je te l'ai dit **elle travaille plus sérieusement** oui **elle a compris la leçon** elle travaille plus sérieusement et ça c'est quelque chose de positif voilà (EAC 20181226)

A travers « *une discussion honnête* », l’enseignant s’efforce de persuader l’étudiante de consacrer plus d’efforts dans son apprentissage. Selon Nabil, Claire est influencée par son amie qui a déjà atteint le niveau B2 mais qui reste parfois distraite en classe. Le relâchement dans les études ne permet pas à l’étudiante de progresser dans la langue française et d’atteindre le niveau requis. Il importe qu’on lui fasse comprendre qu’elle fait partie des partenaires de la relation didactique et qu’elle a des obligations à remplir en tant qu’apprenante. C’est pourquoi l’enseignant lui conseille de « *se concentrer* » davantage sur ses études et de « *travailler plus* ». Finalement, la communication avec Claire réussit à provoquer des changements d’attitude et de comportement positifs. Cela contribue à la réparation de la relation didactique.

9.3.2 La difficulté dans le maintien de la relation didactique

Dans le modèle du multi-agenda, la préoccupation d’étayage est centrale dans l’agir enseignant (Bucheton & Soulé, 2009 ; Bucheton et al., 2015). Le rôle du maître ne consiste pas uniquement à transmettre des savoirs, mais également à apporter aux élèves des soutiens pour les accompagner dans leurs tâches d’apprentissage. Par exemple, l’enseignant a pour charge de répondre aux interrogations des apprenants et d’élucider les points obscurs pour les aider à apprendre et à se développer. Mais on voit que deux enseignants se plaignent dans leurs verbalisations de leurs élèves chinois qui ne posent pas de questions quand ils rencontrent des difficultés. Cette passivité est considérée comme une menace pour la relation didactique à maintenir.

9.3.2.1 L'enseignant : les étudiants chinois ne me demandent pas d'aide

Interaction en classe			Verbalisation de l'enseignant
386	E	dynamique	E (time code : 00:17:08) Commentaire 15--- tu vois tu vois comme tu vois là il vient de se passer c'est que + Olivia n'a pas compris et Olivia qu'est-ce qu'elle fait elle va demander à Catherine Catherine c'est la meilleure de la classe c'est qui parle bien français + forcément Catherine ben au lieu de lui dire en français va lui dire en chinois elle va dire ah ok ok j'ai compris c'est quoi dynamique + c'est c'est souvent souvent ils me font ça c'est que ils comprennent pas mais au lieu de me demander à MOI ils vont demander à un étudiant [...] l'étudiant va traduire en chinois ils vont dire ok ok j'ai compris et ensuite ils vont parler + ça ils me font souvent souvent voilà [...]
387	As	oui	
388	Af	dynamique	
389	E	hum	
390	Afs	** (dynamique)	
391	E	est-ce que vous connaissez (<i>il écrit au tableau</i>) <i>Une discussion en chinois s'engage entre certaines étudiantes.</i> (Jonathan-Cours 20180329)	(EAC 20180425)

En classe, l'introduction du nouveau mot « *dynamique* » réussit à susciter la réaction des apprenants (TP 387, 388 et 390). En 391, dans le souci d'assurer la compréhension, l'enseignant continue de demander la confirmation en faisant appel à l'écriture au tableau. S'ensuit une petite discussion entre plusieurs étudiantes. C'est cette discussion en chinois qui attire l'attention de l'enseignant lors du visionnement de la vidéo. Jonathan remarque Olivia qui choisit de s'adresser à sa voisine plutôt que de lui demander de l'aide quand elle ne comprend pas. Ce n'est pas un cas particulier, il s'agit plutôt d'un phénomène généralisé (« *ils me font ça* »). La typicalité est marquée par l'emploi à plusieurs reprises de l'adverbe « *souvent* ». L'obstacle évoqué ici réside dans le fait que l'enseignant éprouve un échec dans le maintien de la relation didactique. Poussé par un contrat didactique (Brousseau, 1980) coconstruit avec son public, Jonathan espère que les étudiants pourront lui demander directement des explications quand ils rencontrent des difficultés.

Nous constatons que, du fait de son statut, l'enseignant se donne la responsabilité d'assurer la compréhension en classe et de faire évoluer les connaissances des apprenants. Voici un extrait où Jonathan donne sa compréhension du rôle de l'enseignant :

9 Jonathan [...] si vous avez envie d'apprendre le français je vous enseigne le français **si vous avez des questions si vous avez besoin d'aide ou besoin de quoi que ce soit je vous aide y a aucun souci** on passe même des journées j'ai fait même des entretiens avec les étudiants je les ai préparés pour l'entretien Campus France y a pas de souci [...] (EAC 20180530)

L'enseignant est non seulement celui qui transmet des connaissances (« *je vous enseigne le français* »), mais aussi qui apporte des soutiens nécessaires pour aider les apprenants à résoudre des problèmes (« *si vous avez besoin d'aide ou besoin de quoi que ce soit je vous aide* »). Les aides ne se limitent pas à la classe (« *on passe même des journées* ») et se présentent sous diverses formes. Ainsi quand Olive se tourne vers son pair pour résoudre un problème de compréhension, ce comportement est considéré comme nuisible à la relation didactique entre l'enseignant et l'apprenant. Cependant, il nous semble nécessaire de nous interroger sur la prise de position de l'enseignant envers cet obstacle. Généralement, les apprenants, notamment ceux qui ont un bon niveau, peuvent disposer de plusieurs moyens qui permettent l'apprentissage. Bien que l'enseignant bénéficie d'un statut autoritaire en tant que détenteur du savoir, il est aussi possible qu'il ne soit pas la seule personne à laquelle les apprenants se réfèrent pour résoudre des problèmes durant l'apprentissage. Dans le cas d'Olivia qui rencontre une difficulté de compréhension, le fait de demander de l'aide à un pair ne doit pas être vécu si négativement.

En outre, de toute évidence, l'enseignant ne veut pas que les apprenants se limitent à saisir le sens du mot en chinois (« *Catherine ben au lieu de lui dire en français va lui dire en chinois* »). Il faut qu'ils s'habituent à suivre des explications en français. Cette volonté de donner aux apprenants l'habitude de s'immerger dans la langue cible nous révèle la préoccupation d'un enseignant de langue en milieu exolingue, celle de créer autant que possible un environnement linguistique favorable à la progression du niveau de ses élèves. Jonathan est bien conscient que le développement de la compétence de réception orale est primordial pour l'acquisition de la langue française.

Nabil évoque le même problème dans les discours suivants :

- 75 Nabil [...] mais euh des fois oui je pense que certains étudiants **tu LES VOIS dans leurs regards ils ont quelque chose à dire ou bien ils n'ont pas compris mais ils n'osent pas le dire** donc peut-être voilà par rapport euh comme je t'ai dit euh aux autres camarades pour ne pas montrer que voilà les autres ont compris moi j'ai pas compris donc voilà **je préfère encore demander à mon camarade à la sortie** (EAC 20190102)

L'enseignant remarque que les étudiants chinois préfèrent rester silencieux devant lui, même s'ils rencontrent des difficultés en classe. Ils tendent à demander de l'aide à leurs camarades après la classe. Ce phénomène est attribué à la culture chinoise sur la face, à savoir que les apprenants craignent une perte de face sans vouloir rendre publique l'incompréhension. L'idée de Nabil coïncide avec les analyses de Robert (2002, 2009) dans ses études. Selon le chercheur, l'élève chinois ne veut pas montrer aux autres qu'il n'a pas compris. La notion de face, qui est typiquement chinoise, constitue un principe important qui sous-tend les comportements quotidiens des Chinois dans les interactions sociales. Se référant principalement aux recherches de Hu (1944) et de Goffman (1974)⁶¹, Zheng (1995, 2003) dégage trois aspects principaux de la face chinoise : réputation morale, prestige social et sentiment personnel. En Chine, « perdre la face » signifie à la fois la perte de la dignité humaine, la perte du prestige social et une grave atteinte à la personnalité. Dans la société chinoise où on met l'accent sur le groupe et l'importance des relations sociales, la perte de face n'est pas une affaire personnelle mais peut être associée à la communauté à laquelle la personne appartient. La face joue vraiment un rôle spécial dans les interactions sociales en Chine. De ce fait, on considère que les apprenants chinois ont tellement envie de protéger leur face devant les autres qu'ils ne posent pas de questions. En outre, Robert (2002, 2009) fait

⁶¹ Le terme de face est défini par Goffman (1974, p. 9) comme « étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier ». Zheng (1995, 2003) trouve cette définition abstraite malgré son universalité et cherche à interpréter la notion de face dans la culture chinoise à travers l'étude des expressions et dictons chinois et des exemples concrets dans la vie quotidienne.

remarquer que l'apprenant chinois considère que le manque de compréhension est à sa charge. Sans vouloir interrompre la classe, au lieu de demander des explications à l'enseignant, il trouve plus poli et efficace de chercher le mot dans le dictionnaire, de communiquer avec son pair ou d'aller voir l'enseignant à la fin du cours. Ce qui peut être source de malentendu pour l'enseignant étranger qui a été formé dans une culture éducative qui encourage la prise de parole spontanée. Les critiques que les deux enseignants observés adressent contre les étudiants chinois semblent confirmer ce point de vue.

Pourtant, une autre constatation mentionnée par Nabil attire également notre attention :

231 Nabil

en général ceux qui ont un bon niveau ils posent toujours des questions + ça je l'ai remarqué ceux qui ont un bon niveau ceux qui VEULENT évoluer qui veulent avoir un bon niveau en français ils posent des questions l'exemple de Aurore elle est excellente elle peut Aurore si elle rate un cours c'est pas grave parce que voilà c'est : c'est elle est en train d'étudier elle a déjà pour moi Aurore elle a déjà le niveau B2 + et même malgré ÇA elle pose des questions elle veut comprendre plus alors que le l'étudiant moyen déjà il est moyen et de deux il pose pas de question [...] (EAC 20190102)

A travers l'usage du marqueur de typicalité « *en général* », l'enseignant produit un discours généralisant qui rend compte d'un phénomène observé : contrairement aux apprenants moyens ou faibles, ceux qui ont un bon niveau posent souvent des questions. Aurore, la meilleure de la classe, est prise comme exemple. En passant en revue les études consacrées au profil du bon apprenant de langue seconde, Cyr (1998) résume que les bons apprenants disposent de diverses stratégies d'apprentissage positives. Par exemple, ils adoptent une approche active dans les tâches, se rendent compte que la langue cible est un système à découvrir et surveillent leur performance. Ils considèrent la langue cible comme un instrument de communication, désirent communiquer et communiquent pour apprendre. Ainsi ils sont généralement habiles à découvrir les problèmes dans l'apprentissage et à chercher des soutiens auprès de l'enseignant. La mobilisation des stratégies

adéquates leur permet de progresser. Notamment pour une classe de langue, on suppose que l'intention de demander des soutiens doit être mise en relation avec le niveau de compétence langagière de l'apprenant. Si les bons apprenants tendent à poser des questions, c'est que leur niveau suffisant permet une communication efficiente avec l'enseignant. On constate effectivement un cercle vertueux chez eux. Au contraire, quant aux apprenants faibles, leur niveau de langue insuffisant pourrait constituer un grand obstacle pour communiquer avec l'enseignant.

Dans cette partie, la difficulté mise en avant par les enseignants consiste à maintenir la relation didactique avec les apprenants chinois. Les enseignants qui sont prêts à apporter des soutiens nécessaires sont confrontés au silence des apprenants à part quelques-uns de bon niveau. Le concept de face dans la culture chinoise a été proposé pour expliquer ce phénomène. Il y a lieu de tenir compte de la confrontation entre différentes cultures éducatives. Et en même temps, on suppose que le niveau de compétence langagière reste un facteur majeur à prendre en compte. Mais quels choix font-ils lorsque les apprenants chinois rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de la langue ? De quels soutiens ont-ils besoin de la part de l'enseignant ? C'est ce que nous continuons de voir dans la partie suivante.

9.3.2.2 Les apprenants chinois : lorsque les difficultés se présentent en classe

Les apprenants, qui ont la possibilité de faire plusieurs choix, expriment leurs attitudes lorsque les difficultés apparaissent en classe d'oral.

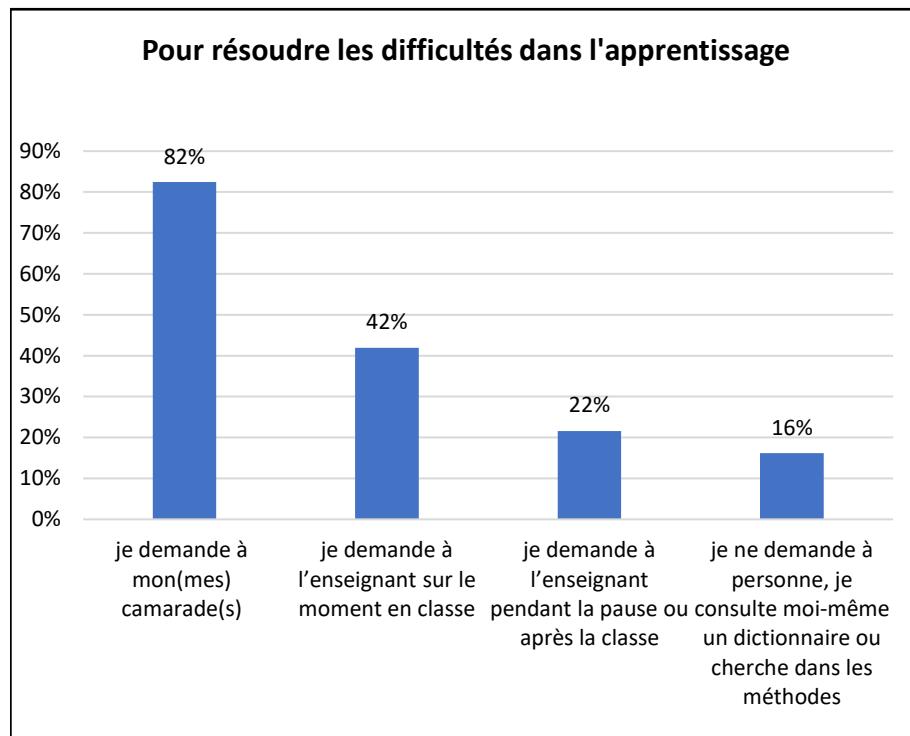


Figure 12 : Quand vous rencontrez des difficultés dans le cours d'oral, que faites-vous ?

D'après l'histogramme ci-dessus, plus de 80% des apprenants préfèrent se tourner vers leurs camarades pour demander de l'aide et ce choix dépasse largement les autres. Ce résultat correspond bien à l'observation des deux enseignants : l'étudiant chinois préfère compter sur son pair au lieu de poser des questions à l'enseignant. Ce qui nous étonne, c'est le choix qui arrive en deuxième position (42%). On voit que beaucoup d'apprenants choisissent quand même de demander de l'aide à l'enseignant sur le moment en cours d'oral. Face aux difficultés en classe, ils n'envisagent pas de garder le silence et ont envie de communiquer avec l'enseignant pour résoudre plus efficacement des problèmes. 22% déclarent qu'ils cherchent des soutiens auprès de l'enseignant pendant la pause ou après la classe. Une petite minorité d'étudiants (16%) disent qu'ils ne s'adressent à personne et préfèrent résoudre les difficultés en cherchant dans les dictionnaires ou les méthodes.

Ainsi il est vrai qu'un certain nombre d'apprenants ne veulent pas rendre publiques les difficultés rencontrées.

Quelques extraits issus d'entretiens permettent d'obtenir des informations complémentaires à cet égard et de mieux comprendre les comportements des apprenants :

- 49 I si tu ne comprends pas + tu poses des questions à l'enseignant ↑ tu poses des questions ↑
- 50 France oui je lui pose des questions + **il passe généralement beaucoup de temps à m'expliquer** + il passe beaucoup de temps à m'expliquer et me fait par exemple un tel + un tel geste XXX ++ **mais je ne peux pas tout comprendre** [...] (ESD 20181212)
- 22 Lizzie [...] par exemple quand je lui pose des questions + **il m'explique beaucoup de choses + je n'en comprends qu'une partie** + mais je + oui + c'est toujours comme ça (ESD 20181214)
- 28 Augusta ma première réaction si c'est possible + c'est d'utiliser mon portable pour consulter le dictionnaire + parce que **je ne veux pas interrompre la classe de Nabil** + je n'aime pas non plus déranger les autres camarades + **enfin si je ne comprends pas + je vais poser des questions à l'enseignant après la classe** (ESD 20181207)
- 108 Baptiste **la discussion avec les camarades + ça suffit**
- 109 I la discussion avec les camarades + c'est-à-dire quand tu ne comprends pas + tu ne poses pas de questions à l'enseignant
- 110 Baptiste si + **je pose parfois des questions**
- 111 I tu poses quand même des questions
- 112 Baptiste oui oui
- 113 I dans le questionnaire tu as écrit que + tu préfères demander de l'aide à tes camarades + si tu te tournes vers l'enseignant + tu veux qu'il t'explique lentement + plus lentement
- 114 Baptiste (*rire*) oui **j'espère qu'il pourra m'expliquer plus lentement** (ESD 20181207)
- 52 Gabriel par exemple il y a des + quand je fais la lecture **j'ai parfois des questions sur la grammaire française** + par exemple je n'arrive pas à comprendre l'apposition + **je demande certainement de l'aide à l'enseignant chinois pour m'expliquer + je ne demande pas d'aide à l'enseignant étranger**
- pourquoi
- 53 I **parce qu'il m'est difficile de suivre ses explications** + par exemple **je ne sais pas comment dire l'apposition en français** + ou d'autres termes grammaticaux comme l'inversion
- 54 Gabriel la terminologie grammaticale est difficile pour toi
- oui + **je trouve difficile de discuter avec lui pour ce type de questions** + la discussion avec l'enseignant chinois me permet de mieux comprendre (ESD 20181212)

Si nous cherchons à résumer leurs idées, nous pouvons découvrir quatre points essentiels : 1) Malgré des explications données par l'enseignant, même si elles sont riches, les apprenants trouvent difficile de tout comprendre. L'insuffisance du niveau de langue ne leur permet pas d'obtenir tout ce dont ils ont besoin. Une explication lente est nécessaire (*« je ne peux pas tout comprendre », « je n'en comprends qu'une partie », « il m'est difficile de suivre ses explications », « j'espère qu'il pourra m'expliquer plus lentement »*). 2) L'apprenant chinois évite de poser à l'enseignant extra-national des questions sur la grammaire française, puisque la terminologie grammaticale ne lui est pas familière et qu'il trouve difficile de faire comprendre à l'enseignant ses questions (*« je ne sais pas comment dire l'apposition en français + ou d'autres termes grammaticaux comme l'inversion »*). L'apprenant préfère une discussion en langue maternelle avec l'enseignant chinois. 3) Les apprenants ne trouvent pas nécessaire d'avoir tout le temps recours à l'enseignant. Certaines difficultés peuvent être résolues à travers la discussion avec les autres ou la consultation d'un dictionnaire (*« la discussion avec les camarades + ça suffit », « c'est d'utiliser mon portable pour consulter le dictionnaire »*). 4) Certains se soucient du déroulement du cours et ne veulent pas déranger la classe (*« je ne veux pas interrompre la classe », « il passe généralement beaucoup de temps à m'expliquer »*).

Dans les travaux de recherche portant sur l'analyse du public chinois ou sur les différences des cultures éducatives chinoise et française, quelques points de vue sont souvent mis en avant pour justifier le silence des apprenants chinois devant l'enseignant lorsqu'ils rencontrent des difficultés en classe. Par exemple, les apprenants chinois ne veulent pas perdre la face en montrant leur incompréhension devant tout le monde. Ils trouvent impoli d'interrompre l'enseignant pour lui poser des questions, puisqu'ils sont éduqués dans un système éducatif où la plupart des cours sont du type magistral. Autrement dit, c'est l'enseignant qui dirige la parole. Par respect du professeur, les élèves ne parlent que s'ils y sont invités (Bouvier, 2002 ; Robert, 2002 ; Robert, 2009 ; Xie, 2017). Certes, les éléments qui sont liés à

la culture et à la culture éducative et qui se cachent derrière les comportements des apprenants sont d'une grande importance. Mais il ressort de nos données qu'une partie des apprenants chinois choisit d'intervenir spontanément pour poser à l'enseignant des questions si nécessaire (« *oui je lui pose des questions* », « *quand je lui pose des questions* », « *je pose parfois des questions* »). S'ils hésitent quelquefois à chercher des soutiens auprès de l'enseignant extra-national, c'est qu'ils éprouvent des difficultés à comprendre et à se faire comprendre. Faibles en production et compréhension orale, avec un vocabulaire assez restreint, ils évitent surtout une discussion sur les questions d'ordre grammatical. Ce résultat confirme notre hypothèse de la partie précédente selon laquelle l'envie de demander des soutiens doit être mise en lien avec le niveau de langue de l'apprenant. En plus, avec le développement de l'autonomie dans l'apprentissage de la langue, ils ont à leur disposition d'autres moyens pour résoudre de petits problèmes. Cela pourrait dépendre des difficultés rencontrées. Ainsi le recours à l'enseignant n'est pas le seul moyen pour franchir les obstacles dans l'apprentissage.

Cependant lorsque les étudiants chinois rencontrent des difficultés en classe d'oral, quels soutiens espèrent-ils obtenir de la part de l'enseignant ? Les réponses ont pu être collectées auprès de 67 apprenants. Sans donner de précisions, 10 apprenants déclarent qu'ils se contentent d'avoir une explication de l'enseignant. Les autres formulent des réponses plus intéressantes et nous les classons en cinq catégories majeures en précisant le nombre de réponses : 1) L'enseignant ralentit la vitesse de parole (12 fois) et simplifie la langue (14 fois) pour faciliter la compréhension lors de l'explication ; 2) L'enseignant diversifie ses stratégies d'explicitation. Il est nécessaire d'ajouter des images (2 fois) ou des gestes (2 fois), de donner des exemples concrets (5 fois), de reformuler de manière différente les explications (11 fois), de faire appel de temps en temps à l'écriture (2 fois) ; 3) L'enseignant répond aimablement et avec patience (13 fois) ; 4) L'enseignant utilise l'anglais pour expliquer si nécessaire (7 fois) ; 5) Outre ses explications, l'enseignant fournit des informations complémentaires afin d'approfondir la compréhension (2

fois). Lorsque nous examinons les besoins des apprenants, deux grandes questions nous viennent à l'esprit : l'atmosphère en classe est-elle favorable à l'intervention des apprenants pour poser des questions ? Auprès de l'enseignant, ont-ils reçu assez de soutien dont ils ont besoin ? D'après les résultats obtenus, on voit que quelques aspects sont surtout mis en valeur : la diversification des stratégies d'explication, la simplification de la langue, le ralentissement de la vitesse de parole et la mise en place d'une attitude favorable à la communication. Aux enseignants de langue qui travaillent en situation de communication exolingue, cela fournit des pistes de réflexion importantes pour instaurer une atmosphère propice à la relation d'aide et construire enfin des postures d'étayage efficaces.

Synthèse du chapitre IX

Nous nous sommes focalisées premièrement sur la gestion des imprévus en classe de langue. L'imprévu qui survient dans l'enseignement peut être décrit comme « tout événement de nature organisationnelle, méthodologique, relationnelle ou cognitive qui a échappé à la programmation de l'enseignante ou de l'enseignant et qui introduit une perturbation dans la leçon en cours » (Huber & Chautard, 2001, p. 81). La présence de l'imprévu peut ainsi s'expliquer par divers facteurs. Mais dans le cadre de notre étude, à partir du corpus recueilli en situation d'enseignement exolingue, nous n'avons identifié que des imprévus liés à l'interculturel. Nous avons constaté que les enseignants trouvent parfois difficile de prévoir les réactions des apprenants issus d'un autre groupe socio-culturel et d'interpréter leurs comportements. L'imprévu qui se présente résulte de différentes pratiques culturelles ou de la méconnaissance de l'enseignant sur les habitudes d'apprentissage de son public. Malgré la survenue des imprévus, on voit que l'enseignant choisit de ramener les apprenants vers l'objectif didactique préétabli ou de faire des ajustements selon les circonstances. La gestion des imprévus reste un grand défi pour les enseignants extra-nationaux, mais nous supposons qu'une connaissance approfondie sur le contexte culturel et éducatif des apprenants et une analyse circonstanciée des problèmes rencontrés peuvent les aider à réduire les imprévus.

Nous avons également observé que les enseignants éprouvent des difficultés dans l'organisation du travail en groupe. Le succès de cette activité d'apprentissage coopératif repose sur la gestion efficace de l'ensemble des facteurs mis en commun. Pour motiver les apprenants, il est indispensable de préciser le but de l'activité ainsi que la modalité de participation, de souligner l'importance de l'esprit coopératif et le développement des relations interdépendantes au sein du groupe. En classe d'oral, si les apprenants sont toujours encouragés à utiliser la langue cible pour mener des

discussions, il est aussi important que l'enseignant adapte ses attentes en fonction du niveau de compétence langagière de son public. Quant à la répartition groupale, la posture de contrôle chez l'enseignant n'aide pas forcément à développer une atmosphère coopérative parmi les apprenants. La formation des groupes favorables à l'apprentissage exige la prise en compte de plusieurs éléments, tels que le thème à travailler, l'hétérogénéité des niveaux linguistiques, les relations interpersonnelles entre les collaborateurs et leur degré de connivence.

L'ensemble des analyses dans la troisième partie a permis de rendre compte du fait que les enseignants veillent à leur relation didactique avec les apprenants. Ils sont bien conscients de leurs propres responsabilités à assumer en classe et de celles confiées aux apprenants. Nous avons d'abord remarqué que l'enseignant cherche à défendre son identité professionnelle et la relation didactique lorsque l'apprenant ne remplit pas ses obligations. Par ailleurs, la réparation de la relation didactique peut s'effectuer au travers des échanges après la classe. Un autre grand problème évoqué par les enseignants réside dans le fait que les apprenants chinois ne leur demandent pas d'aide même s'ils rencontrent des difficultés dans l'apprentissage. Les enseignants qui sont prêts à apporter des soutiens nécessaires trouvent donc difficile de maintenir la relation didactique avec eux. Outre les explications souvent avancées pour justifier les comportements des apprenants chinois, comme le concept de face en Chine et la culture éducative chinoise, nous avons, à partir des données obtenues dans l'enquête, conclu que le silence des apprenants peut s'expliquer par l'insuffisance du niveau de langue et le développement de l'autonomie dans l'apprentissage. Les analyses concernant les besoins d'aide des apprenants fournissent enfin aux enseignants des indices pour déployer des postures d'étayage efficientes et établir une meilleure relation d'aide.

Chapitre X La participation des apprenants en classe de langue

Dans sa théorie de l'action conjointe en didactique, Sensevy (2006, 2008) compare la situation d'enseignement à un jeu coopératif mené par l'enseignant et l'apprenant autour d'un objet transactionnel, le savoir. Malgré la dissymétrie des rôles des joueurs, ce jeu didactique se caractérise par le fait que leurs comportements sont dépendants l'un de l'autre. Pour l'enseignant, l'atteinte de ses objectifs d'enseignement repose sur deux conditions nécessaires : l'apprenant participe, apprend et avance dans son apprentissage, de plus, l'apprenant agit « de son propre mouvement » (2008, p. 44) pour s'orienter vers l'acquisition. Si les cours que nous avons observés ont pour but principal d'améliorer l'expression orale des apprenants, leur participation orale est cruciale. Elle se concrétise généralement dans les tâches d'oral ainsi que dans les interactions didactiques avec l'enseignant. C'est en pratiquant la langue cible que les apprenants ont la possibilité de développer leur compétence d'expression orale. L'enseignant a pour sa part au moins deux préoccupations importantes : comment créer des occasions permettant à ses élèves de s'exprimer davantage pour progresser à l'oral ? Est-il possible de les inciter à s'engager dans la prise de parole de leur propre initiative ? Ce chapitre consistera principalement à mettre au jour les obstacles des enseignants qui essaient de favoriser la participation orale des apprenants chinois et à analyser leurs pratiques d'enseignement.

Avant d'aborder la participation en classe, nous commencerons par les perceptions des enseignants extra-nationaux à l'égard de leurs élèves chinois. Les discours recueillis pendant les entretiens semi-directifs permettront de rendre compte des caractéristiques du public chinois et de la culture éducative à laquelle ils sont attachés. La deuxième partie sera consacrée à la prise de parole dans les activités orales. Les regards croisés d'enseignants et d'apprenants permettront d'identifier les

difficultés liées à la participation orale, d'interroger les pratiques enseignantes et de découvrir quelques pistes pour mieux organiser ce genre d'activité pédagogique. La troisième partie portera particulièrement sur la timidité des Chinois. Nous verrons dans un premier temps si les enseignants disposent de stratégies efficaces pour amener les apprenants à vaincre leur timidité. Ensuite, en nous appuyant sur les propos des apprenants, nous montrerons quels gestes professionnels de l'enseignant sont susceptibles d'aider les personnes timides. Dans la quatrième partie, nous nous attacherons à montrer que les enseignants sont parfois confrontés à un grand obstacle : l'existence d'un décalage entre leurs attentes et les postures du public. La dernière partie de ce chapitre sera axée sur la prise de position des apprenants chinois en ce qui concerne la participation en classe. Leurs points de vue, leurs attentes et leurs besoins proposent aux enseignants des clés afin de mieux organiser et gérer leurs cours d'oral.

10.1 Le public chinois aux yeux des enseignants extra-nationaux

10.1.1 Le respect pour l'enseignant

Selon une enquête réalisée en 2018 par le National Institute of Economic and Social Research⁶² et la Fondation Varkey⁶³, parmi les 35 pays concernés, la Chine arrive en première position au sujet du statut des enseignants. Par rapport aux autres, les enseignants en Chine sont les plus respectés⁶⁴. Le respect pour les enseignants constitue effectivement une valeur morale importante en Chine. Ainsi il n'est pas étonnant que cette qualité ait été remarquée par Jonathan chez ses élèves chinois, mais il ajoute d'autre part son interprétation quant à l'impact de cette valeur sur l'enseignement.

⁶² Il s'agit d'un institut de recherche britannique fondé en 1938. Il est considéré comme le plus ancien centre indépendant de recherche au Royaume-Uni.

⁶³ C'est un organisme sans but lucratif qui a pour mission d'améliorer les normes d'éducation et d'élever le statut et la capacité des enseignants dans le monde entier.

⁶⁴ Information issue du site <https://www.bbc.com/news/business-46063947>

152 Jonathan le point que j'apprécie le plus chez les élèves chinois + euh : euh : on on va dire que **j'aime bien le fait qu'ils soient assez respectueux + ils sont ils sont vraiment assez respectueux envers les les professeurs** ++ après il y a aussi le cet aspect puisque **c'est un aspect positif mais c'est aussi un aspect négatif c'est-à-dire que des fois il y a trop de respect** + c'est-à-dire que au début au début ils m'appellent monsieur tout le temps + ils sont : ah **ils ils osent pas me poser des questions** c'est-à-dire que je leur donne mon Wechat je leur dis si vous avez des questions en français s'il y a des choses que vous ne comprenez pas vous pouvez me demander + et et **ils osent pas me parler ils osent pas me demander parce qu'ils ont peur** ils ont + monsieur monsieur j'ai une question oui qu'est-ce c'est quoi ta question je voudrais savoir + NON tu peux m'appeler **Jonathan tu peux me parler je suis ton ami je suis ton professeur mais ton ami tu peux me parler pose-moi des questions** + en fait ta question pas de problème on y va (ESD 20180315)

Dans un premier temps, Jonathan exprime à deux reprises son appréciation envers les étudiants chinois qui respectent beaucoup les professeurs : « *j'aime bien le fait qu'ils soient assez respectueux* », « *ils sont vraiment assez respectueux* ». L'enseignant souligne ensuite la nécessité d'examiner ce respect d'un point de vue dichotomique. D'un côté, il s'agit d'un « *aspect positif* », puisque le professeur se sent respecté par ses élèves. Mais de l'autre côté, des inconvénients se présentent lorsque les apprenants manifestent « *trop de respect* » dans la relation maître-élève. Jonathan trouve que cette hiérarchie, marquée par une relation distante, n'est pas favorable aux échanges entre enseignant et apprenants. En effet, le sentiment de respect peut devenir une crainte révérencielle devant l'autorité du maître. L'usage de l'appellation permet de constater que les apprenants gardent toujours une certaine distance avec l'enseignant (« *ils m'appellent monsieur tout le temps* »). En répétant trois fois les énoncés « *ils osent pas* », Jonathan tient à montrer que les étudiants chinois ont toujours peur de communiquer avec l'enseignant et hésitent beaucoup à chercher des soutiens auprès de lui, même s'ils ont des difficultés. Notamment pour Jonathan qui désire entretenir une relation amicale avec ses élèves pour les aider à réaliser des progrès dans l'apprentissage (« *je suis ton ami* »), ce genre de respect crantif constitue une véritable contrainte dans sa pratique de transmission.

On constate ici une confrontation entre deux cultures éducatives différentes. Ayant suivi une formation de FLE, Jonathan tend à interpréter le rapport de places entre enseignant et apprenants en fonction du contexte d'enseignement qui lui est familier. Par exemple, les apprenants sont autorisés à tutoyer l'enseignant et à l'appeler par son prénom (« *tu peux m'appeler Jonathan* »). Il semble qu'ils entretiennent plutôt une relation proche. Cependant, en milieu scolaire chinois, il est nécessaire que les apprenants fassent preuve de respect envers leur professeur. Pour parler avec celui-ci, ils doivent l'appeler par son nom de famille en ajoutant l'appellation respectueuse « maître ». Le rapport de places est d'emblée inégal. Il faut savoir que la Chine est toujours marquée par la culture du respect à l'égard des enseignants⁶⁵ en raison de valeurs traditionnelles héritées de la pensée confucéenne. Une des vertus les plus valorisées par ce courant de pensée est la piété filiale. S'étendant à toute la société, elle renvoie principalement à l'attachement de l'enfant pour ses parents, au respect du disciple pour son maître et à la loyauté du ministre pour son empereur (De Miribel & Vandermeersch, 1997). De nombreux dictons et proverbes chinois mettent en avant le rôle primordial des enseignants dans l'éducation et la nécessité de les respecter. Citons comme exemples quelques phrases très célèbres en Chine et connues par tous les élèves chinois : « Professeur pour un jour, père pour la vie », « Un maître strict, un élève excellent », « L'enseignant est celui qui cultive la moralité, transmet les connaissances et fait dissiper les doutes », « Le pays devient prospère s'il honore et valorise l'enseignant ». Dans la partie consacrée aux méthodologies mises en place dans l'enseignement en Chine, nous avons aussi montré que la prédominance de la méthodologie traditionnelle a pour conséquence la position dominante de l'enseignant en classe (cf. chapitre II, § 2.1.1). Il est détenteur du savoir et bénéficie d'un statut autoritaire. Il est donc préférable que les élèves témoignent d'un grand respect pour les enseignants.

⁶⁵ Chaque année, la date du 10 septembre est célébrée la Fête des enseignants.

Pourtant, cette relation didactique fonctionnant sur le principe « autorité protectrice/obéissance respectueuse » (Robert, 2009, p. 115) exerce une grande influence sur les comportements des apprenants. Cortier (2005) indique que les apprenants chinois n'aiment pas poser des questions, puisqu'ils craignent « une double perte de face » (p. 481). D'un côté, ils ne veulent pas rendre publique l'incompréhension ; de l'autre, poser une question peut être considéré comme la mise en doute de la qualité de l'enseignement, c'est-à-dire que les explications antérieures de l'enseignant ne sont pas assez claires. C'est une menace pour l'autorité du maître et qui lui fait perdre la face. Selon Robert (2002, 2009), par respect pour le maître, même si les apprenants chinois ont du mal à suivre le cours, ils n'ont pas l'habitude d'interrompre la classe pour poser des questions. Ils préfèrent garder le silence en classe à moins qu'ils ne soient sollicités par l'enseignant. De même, pour Perche (2015), dans les classes en Chine, la prise de parole spontanée est rare et généralement sollicitée. Les apprenants suivent attentivement le modèle proposé par l'enseignant du fait du respect envers celui-ci. Certes la culture éducative du pays amène les apprenants à rester silencieux devant l'enseignant et à ne pas poser de questions, mais rappelons que, d'après notre analyse dans le chapitre précédent, leur attitude face aux difficultés dans l'apprentissage peut s'expliquer par plusieurs facteurs combinés. Notamment en classe de langue, il convient de tenir compte de leur niveau linguistique. L'hésitation pour demander des soutiens auprès de l'enseignant peut résulter du niveau faible en expression et compréhension orales dans la langue cible. En plus, avec le développement de l'autonomie dans l'apprentissage de la langue, les apprenants arrivent progressivement à trouver eux-mêmes des solutions pour surmonter les difficultés (cf. chapitre IX, § 9.3.2.2). En ce sens, l'interprétation des comportements des apprenants ne doit pas se faire uniquement par la prise en compte de la culture éducative à laquelle ils appartiennent. Mais de toute façon, il est nécessaire de savoir que la culture du respect en Chine est à double tranchant. Il s'agit d'un élément non négligeable lors de l'analyse de la participation des étudiants en classe d'oral.

10.1.2 La capacité d'apprentissage

Quelles que soient les études entreprises, la capacité d'apprentissage est primordiale. Les apprenants chinois sont-ils assez compétents dans leurs études de français ? Dans les discours relatifs à la capacité d'apprentissage des étudiants, la plupart des enseignants donnent un avis positif.

198 Nabil [...] euh : beaucoup d'étudiants je te dis je ne vais pas généraliser j'ai pas dit que c'est tous les étudiants qui travaillent pas non mais **beaucoup d'étudiants euh : sont sont sérieux dans leur travail + quand tu leur demandes de faire un travail ils font quand tu leur demandes ah ça c'est une erreur ils ils la corrige tout de suite + donc voilà c'est : ils sont assidus + oui** (ESD 20180919)

65 Emmanuel euh les points que j'apprécie le plus chez les élèves chinois c'est que : **quand je leur demande quelque chose normalement la chose est faite quand je leur demande d'apprendre des choses les choses sont bien apprises** (ESD 20180515)

128 Pierre ben quasiment que ça puisque **j'ai jamais eu d'obstacles où les étudiants refusent une activité que j'ai proposée** + oui parfois ça arrive au début ils font un peu ah ah c'est trop difficile on va être débordé mais après oui + **finalement ils le font si je leur laisse le temps de préparation qu'ils qu'ils veulent** ou sans exagérer mais après à la fin normalement + **le résultat est : est à peu près ce que j'escamptais** (ESD 20180402)

Malgré la présence de quelques apprenants qui se relâchent dans leurs études de français, Nabil refuse de généraliser (« *je ne vais pas généraliser* ») ce problème auprès de tous ses élèves chinois. Il exprime même son appréciation envers l'attitude sérieuse que beaucoup d'apprenants adoptent dans leur travail (« *beaucoup d'étudiants euh : sont sont sérieux dans leur travail* »). Selon l'enseignant, les apprenants chinois consacrent quand même beaucoup d'efforts pour réaliser des progrès en français. Ils respectent bien les consignes de l'enseignant et savent corriger leur erreur. De même que Nabil, Emmanuel trouve que les étudiants chinois suivent bien ses indications. Mais le plus important est de voir que l'enseignant est très content de leur capacité d'apprentissage (« *quand je leur demande d'apprendre des choses les choses sont bien apprises* »). Pierre exprime dans un premier temps

sa satisfaction quant à la participation des apprenants dans les activités proposées en classe. Malgré quelques petites plaintes qui apparaissent parfois en cours, les apprenants chinois arrivent à accomplir les tâches qu'on leur assigne s'ils disposent du temps de préparation dont ils ont besoin. C'est ainsi que les objectifs préétablis par l'enseignant sont bien atteints (*« le résultat est : est à peu près ce que j'escomptais »*).

Pourtant, quelques points faibles sont également identifiés chez les apprenants chinois :

- 198 Jonathan [...] moi je veux pas qu'ils apprennent qu'ils récitent **je veux qu'ils réfléchissent** et qu'ils parlent [...] (ESD 20180315)
- 206 Emmanuel **parfois ils manquent de réflexion** (ESD 20180515)
- 208 Emmanuel [...] **ils arrivent à penser mais euh ils euh : la pensée n'est pas forcément approfondie** + mais encore une fois pour les premières années ça c'est pas vraiment un problème c'est euh c'est un peu plus tard (ESD 20180515)
- 202 Emmanuel c'est vrai mais d'un autre côté c'est euh **c'est toujours le : la dichotomie enfin la la critique de certains Français envers envers les Chinois c'est que quand quand les choses doivent être apprises elles sont apprises quand les choses doivent être :: critiquées c'est plus difficile** (ESD 20180515)
- 226 Nabil [...] les idées **j'aime bien aussi les étudiants qui sont originaux dans leur + dans leur travail** c'est-à-dire voilà ils suivent pas à la lettre ce qui est écrit ils essayent d'aller aussi de : de de ramener leur ah oui **y a un problème aussi avec des étudiants chinois** ça j'ai oublié de dire **c'est l'imagination** (ESD 20180919)
- 236 Nabil **ils ont du mal à imaginer** (ESD 20180919)
- 258 Nabil **s'il n'y pas de détails** parlez de de ce que de de la culture parlez des villes que vous allez visiter parlez de de ce que vous allez faire là oui mais **si c'est une phrase ils bloquent et après tu dois développer la phrase** si je la développe à l'oral (ESD 20180919)

D'après Jonathan, les apprenants chinois, qui sont habitués au mode d'apprentissage centré sur la récitation, ne réfléchissent pas assez en classe. Nous découvrons la même idée dans le discours d'Emmanuel. L'enseignant trouve que ses élèves « *manquent de réflexion* ». Plus précisément, leur pensée n'est pas suffisamment approfondie. Mais en même temps, l'enseignant adopte une attitude compréhensive envers ces étudiants de première année qui sont plutôt débutants en français. Une autre faiblesse remarquée chez les apprenants réside dans leur difficulté d'effectuer des critiques. Par rapport à leur bonne capacité d'apprentissage, ils sont beaucoup moins habiles à porter un regard critique (« *quand les choses doivent être :: critiquées c'est plus difficile* »). Quant à Nabil, les apprenants chinois « *ont du mal à imaginer* ». C'est-à-dire que le manque d'imagination est considéré comme un grand problème en classe. Par exemple, les étudiants ne savent pas comment réagir face à un sujet d'expression sans détails. Ils ont besoin qu'on leur précise les paramètres nécessaires à la production orale ou écrite. L'enseignant souligne la nécessité de développer davantage la consigne donnée en cours et de leur proposer plus de pistes.

Menant des recherches sur les différentes habitudes d'apprentissage chinoise et française, Bouvier (2003) a essayé d'analyser pourquoi les apprenants chinois sont faibles en imagination et souligné le poids des traditions d'apprentissage, du contexte culturel et des activités éducatives. Premièrement, l'apprentissage de la langue chinoise repose essentiellement sur l'imitation d'un modèle. L'observation de Jin & Cortazzi (2009, p. 50) dans des écoles chinoises permet de mieux saisir les grands principes du mode de transmission du savoir à la chinoise : « l'enseignant donne un modèle, l'enfant calque, copie, imite et mémorise les caractères écrits. Les enfants tiennent souvent le même manuel, de la même manière, ouvert à la même page, le lisant en chœur à voix haute ». De ce fait, les apprenants formés dans un tel système ont une préférence pour les instructions détaillées afin de réaliser une reproduction. Au contraire, l'imagination exige la créativité et l'implication personnelle. En outre, dans l'histoire de la littérature chinoise, les premiers écrivains

avaient surtout pour mission d'écrire l'histoire du royaume. Les romans créés par les écrivains grâce à leur imagination apparaissent relativement tard. Enfin, l'observation de plusieurs méthodes de français conçues en Chine a permis d'identifier quelques principaux types d'exercice. On trouve par exemple la copie des phrases, la transformation des phrases à partir d'un modèle, les exercices à trous, etc. Ainsi les apprenants ont l'habitude de s'appuyer sur un modèle de référence. Par contraste, les exercices qui reposent sur l'imagination ne sont pas fréquents. Pour toutes ces raisons, le passage d'une démarche « d'imitation/transformation » à une démarche de « production/imaginaire » (Bouvier, 2003, p. 17) sans aucune référence est difficile pour les apprenants chinois. C'est ce qui risque de décevoir un enseignant extra-national qui apprécie beaucoup l'originalité du travail de l'élève. Les plaintes venant de Nabil en témoignent.

En fait, l'impact de la culture éducative sur la capacité d'apprentissage ne se manifeste pas uniquement dans la difficulté de faire appel à l'imagination. Qu'il s'agisse des jugements positifs ou négatifs des enseignants extra-nationaux à l'égard de leurs élèves chinois, nous pouvons découvrir la trace des traditions d'apprentissage et des activités pédagogiques auxquelles ils sont habitués. Ils préfèrent qu'on leur propose un modèle de référence et sont habiles à suivre les indications de l'enseignant pour atteindre l'objectif préétabli par celui-ci. Pourtant, de même que l'imagination, il leur est difficile de mener une réflexion profonde et d'avoir l'esprit critique qui repose en quelque sorte sur la créativité personnelle.

10.1.3 Les habitudes d'apprentissage

« *On apprend pas les langues de la même manière en Chine qu'en France euh : d'après ce que j'ai compris en Chine* » (Emmanuel-ESD 20180515). Ce qu'Emmanuel a constaté dans sa pratique d'enseignement permet de rendre compte que les apprenants chinois possèdent effectivement une culture d'apprentissage différente de celle de la France. Comment apprennent-ils une langue étrangère ?

Deux grandes habitudes d'apprentissage sont surtout identifiées dans les discours des enseignants qui ont fait des observations dans leurs pratiques quotidiennes.

- L'apprentissage par cœur

Pierre constate que les apprenants accordent de l'attention au vocabulaire. Ils font des listes de mots pour les mémoriser (« *y en a qui : qui copient les listes de vocabulaire* »). Mais quant à l'enseignant, il n'est pas sûr de l'efficacité de ce mode d'apprentissage.

- 129 Pierre ben j'ai vu **y en a qui : qui copient les listes de vocabulaire** + oui ça je sais pas je sais pas si c'est très très efficace ou pas mais :: (ESD 20180402)

Prenant le premier cours comme exemple, Jonathan montre que les étudiants attachent beaucoup d'importance à la répétition (« *ils répétaient tous les mots que j'ai dits* », « *ils répètent à chaque fois* »). La récitation joue un rôle majeur dans l'apprentissage des Chinois, puisqu'ils sont plutôt guidés par cette méthodologie : « *j'apprends je récite* ».

- 198 Jonathan [...] ils ont ils ont aussi cette **ils ont cette méthodologie d'apprentissage qui fait que + j'apprends je récite j'apprends je récite** [...] donc du coup je me rappelle le premier cours que j'ai fait c'est-à-dire que + ils répétaient tous les mots que j'ai dits on avait fait le vocabulaire sur le corps je leur dis ça ça s'appelle la main ils disent la main la main la main la main la main **ils répètent à chaque fois** + je leur dis mais pas besoin de répéter cinquante fois je leur dis (ESD 20180315)

Emmanuel indique clairement que ses élèves chinois « *ont l'habitude d'apprendre des choses par cœur* » :

- 218 Emmanuel apprendre c'est pas un problème mais non non justement **ils ont l'habitude de d'apprendre des choses par cœur**
219 I par cœur par exemple
220 Emmanuel par exemple **ils vont faire des listes de vocabulaire qu'ils doivent apprendre par cœur**
221 I liste de vocabulaire d'autres exemples

222 Emmanuel

d'autres exemples ben :: les verbes que dont ils apprennent la conjugaison par quoi ça c'est plutôt une bonne chose ah (*rire*) **ça c'est plutôt une bonne chose** la la conjugaison ben c'est :: **même si la conjugaison n'existe pas pour les Chinois même s'ils ne disent pas instinctivement ils la connaissent** (*rire*) (ESD 20180515)

De même que Pierre, Emmanuel remarque que les étudiants chinois ont tendance à « *faire des listes de vocabulaire* » pour retenir de nouveaux mots. En outre, l'acquisition de la conjugaison du verbe en français se réalise principalement par l'apprentissage par cœur. Il est intéressant de voir que l'enseignant exprime finalement son appréciation à l'égard de cette façon d'apprendre des Chinois (« *ça c'est plutôt une bonne chose* »). Avec la langue française dont le système linguistique est totalement différent de celui de leur langue maternelle, les apprenants savent s'appuyer sur la mémorisation afin de faciliter l'acquisition. Ainsi au lieu de souligner les divergences entre la culture d'apprentissage chinoise et la culture d'apprentissage française, l'enseignant manifeste ici sa compréhension envers son public chinois.

Nabil mentionne également que les étudiants chinois sont habitués à apprendre par cœur (« *ils ont cette idée en tête du par cœurisme* ») :

216 Nabil

[...] donc avec les étudiants chinois non je : peut-être avec les premières années quand ils arrivent + fraîchement sortis de : du lycée **ils ont cette idée en en tête du par cœurisme alors qu'une langue étrangère tu peux pas apprendre une langue étrangère euh par cœur**

217 I

par cœur

218 Nabil

ça c'est pas c'est pas possible + et il vient aussi avec l'idée que par exemple pour la langue chinoise si si on dit que tu as bien tu as un bon niveau en chinois **tu dois mémoriser certains certains nombres de caractères** pour pouvoir **mais le français non tu as beau mémoriser le vocabulaire si tu sais pas le placer** + **ça ça sert à rien** (ESD 20180919)

Selon l'enseignant, ils sont plutôt affectés par leur expérience scolaire (« *fraîchement sortis de : du lycée* ») et leur manière d'apprendre la langue maternelle (« *tu dois mémoriser certains certains nombres de caractères* »). L'apprentissage par cœur fait ainsi partie de la culture éducative chinoise et constitue

un habitus que les apprenants ont acquis à l'école. Contrairement à Emmanuel, Nabil s'oppose clairement à ce mode d'apprentissage (« *tu peux pas apprendre une langue étrangère euh par cœur* », « *c'est pas possible* ») et soulève le problème que les étudiants chinois peuvent affronter quand ils apprennent le français. Citant le vocabulaire comme exemple, l'enseignant souligne que l'acquisition de la langue française ne se fait pas uniquement par mémorisation. Il est nécessaire de maîtriser la structure de la langue.

- L'écrit l'emporte sur l'oral

Une autre grande habitude remarquée par les enseignants réside dans le fait que les apprenants chinois ont un penchant pour l'écrit même s'il s'agit de cours d'oral.

144 Pierre [...] ils ont peut-être un peu trop braqué sur l'écrit + ils ont tendance très vite à aller chercher un dictionnaire au lieu de d'essayer de comprendre ce que j'essaye de leur expliquer à l'oral vraiment ils vont directement essayent de trouver la définition + et aussi ils ils ont plus de focus sur l'écrit j'ai l'impression que sur l'oral peut-être par rapport à comment ils ont appris le chinois avant avec les caractères etc donc j'imagine que c'est lié et après oui + comme c'est plus important pour parler la langue que de l'écrire mais : après c'est c'est bien aussi de les faire forcément (ESD 20180402)

160 Pierre [...] en général quand je pose des questions à la classe par exemple je sais pas quelle question sur n'importe quoi qu'est-ce que qu'est-ce que t'as fait le week-end dernier + j'ai des cartes avec tous les noms de tout le monde personne ne sait dans quel ordre ils vont je vais leur poser la question **chaque fois la carte première doit répondre la première personne tous les autres commencent à à rédiger déjà écrire ce qu'ils vont répondre à leur tour** pour juste réfléchir éventuellement [...] (ESD 20180402)

Pierre répète à deux reprises que les étudiants chinois accordent plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral (« *ils ont peut-être un peu trop braqué sur l'écrit* », « *ils ont plus de focus sur l'écrit* »). Le premier exemple qu'il donne consiste à montrer que les apprenants chinois tendent à consulter rapidement le dictionnaire lorsqu'ils rencontrent un problème de compréhension. Plutôt que de suivre

attentivement les explications de l'enseignant, ils préfèrent s'appuyer sur les écrits dans le dictionnaire. Le second exemple porte sur la difficulté que les étudiants chinois éprouvent dans la prise de parole spontanée. Ils ont besoin de temps pour préparer et ont l'habitude d'écrire avant de prendre la parole. L'enseignant suppose que cette préférence pour l'écrit peut s'expliquer par leur habitude d'apprentissage de la langue chinoise (*« peut-être par rapport à comment ils ont appris le chinois avant avec les caractères »*).

Jonathan évoque le même phénomène dans sa classe : *« je peux pas les empêcher d'écrire »*.

66 Jonathan [...] ils ont ils ont ce réflexe de toujours écrire tout le temps tout le temps ils veulent pas parler ils écrivent tout le temps + c'est impressionnant + je leur ai dit je je peux pas les empêcher d'écrire parce que s'ils n'écrivent pas ils ne peuvent pas parler ils n'ont rien à dire du coup ils me regardent comme ça + ils sont là ils sont figés (ESD 20180315)

68 Jonathan c'est :: c'est on va dire c'est la façon un peu spéciale pour les Chinois de parler à l'oral parler à l'oral + parce que ils n'a ils n'arrivent pas à mettre en place les mots dans leur tête avant de parler il faut qu'ils écrivent pour que la phrase soit on va dire en quelque sorte correcte et puis ils commencent à parler ++ parce qu'ils ont tellement peur de faire des fautes je pense que c'est ça ils ont tellement peur de faire des fautes dès qu'ils veulent écrire ils veulent vérifier si c'est correct et après ils vont parler c'est c'est ça (ESD 20180315)

Avec les énoncés tels que « *réflexe* », « *toujours* », « *tout le temps* », Jonathan essaie de nous montrer à quel point les apprenants chinois s'attachent à l'écrit. Ils sont considérés comme ceux qui ne sont pas habitués à prendre la parole de manière spontanée. Ils ont tendance à baser leur prise de parole sur l'écrit et l'absence d'une préparation préalable risque de les paniquer ou « *figer* ». Selon l'enseignant, face à une langue complètement différente de leur langue maternelle, les étudiants chinois ont beaucoup de difficultés dans la mise en place des mots en français (*« ils n'arrivent pas à mettre en place les mots dans leur tête »*). Mais en même temps, ils s'efforcent de faire des phrases correctes. Comme les

apprenants « *ont tellement peur de faire des fautes* », avant de parler, ils préfèrent écrire ce qu'ils veulent dire pour se rassurer (« *ils veulent vérifier si c'est correct* »).

Qu'il s'agisse de l'apprentissage par cœur ou de l'attachement à l'écrit, l'ensemble des analyses ci-avant correspond bien aux résultats de quelques recherches consacrées aux habitudes d'apprentissage des apprenants chinois de français. Robert (2002, 2009) attire l'attention sur le fait qu'un apprenant chinois prend l'habitude de mémorisation dès qu'il commence à apprendre le chinois, à savoir une langue qui repose sur un système d'écriture idéographique. Ainsi il n'est pas étonnant qu'il transfère cette habitude dans l'apprentissage du français. Lors de l'acquisition de la langue chinoise, l'écriture joue toujours un rôle prépondérant par rapport à l'oral. Les apprenants, déjà habitués à ce mode d'apprentissage, sont davantage attirés par le code linguistique quand ils cherchent à apprivoiser une autre langue. La pratique de l'oral n'est pas leur première préoccupation. Se référant aux études de Wang & Mao (1996), Wang (2012) rappelle que l'apprentissage par mémorisation en Chine peut remonter à une époque très ancienne. En ce temps-là, la sélection des élites politiques et des officiers a été réalisée par la mise en place d'épreuves au cours desquelles les candidats devaient écrire sans faute des textes connus qu'ils avaient cherché à retenir. Cependant, la chercheuse fait remarquer que la mémorisation à la chinoise se base dans une certaine mesure sur la compréhension. Il s'agit donc d'un processus qui peut favoriser l'apprentissage. Dans son étude sur la valeur de la parole dans la culture chinoise, Bouvier (2002, p. 196) souligne que la parole peut être « source d'erreur » et provoquer « la plus grande méfiance ». Elle n'a donc pas valeur de vérité. Toutefois, l'écrit est un véhicule privilégié. En classe, il est rare que les apprenants chinois prennent l'initiative d'intervenir puisqu'ils sont éduqués dans un système éducatif où la plupart des cours sont de type magistral. Le manque de spontanéité dans la prise de parole peut s'expliquer par les raisons suivantes : les apprenants ont peur de faire des fautes ; dans la société chinoise, il est préférable de bien réfléchir avant de parler ; les apprenants ne s'habituent pas à se distinguer du groupe en prenant la parole seuls, puisque dans le système social

chinois, le collectivisme l'emporte sur l'individualisme, autrement dit, les opinions personnelles sont moins privilégiées. En somme, le public chinois est caractérisé par une culture éducative traditionnelle dans laquelle la parole est dépréciée. Les habitudes d'apprentissage de la langue étrangère sont partiellement calquées sur l'apprentissage de la langue chinoise (Vallat, 2016).

10.1.4 La timidité

Quand on parle des apprenants chinois, on leur attribue généralement une caractéristique commune : la timidité (Bouvier, 2003 ; Galeazzi, 2007). Dans notre étude, les enseignants enquêtés ne font pas exception et considèrent que leurs élèves chinois sont assez timides.

44 Jonathan [...] alors il y a deux problèmes premier problème c'est que les Chinois n'aiment pas parler ils ont peur de faire des fautes + **deuxième problème c'est que + ils sont très timides** c'est-à-dire que ce serait un prof chinois je pense qu'ils parleraient plus **si j'étais chinois dans les cours d'expression orale ils parleraient plus** + mais je suis un étranger donc **je suis un étranger ça pose des problèmes** (ESD 20180315)

92 Jonathan par exemple par exemple **le fait que mes étudiants ne veulent pas parler en classe parce qu'ils sont timides** + comme j'ai dit comme j'ai expliqué + si je pense que **si j'étais chinois je pense qu'ils parleraient plus si j'étais chinois ils seraient peut-être plus à l'aise parce que + ils ont vraiment cette peur de faire des erreurs** + [...] en fait mes étudiants souvent n'osent pas parler parce que ils se disent ah mais :: je sais pas comment dire je sais pas comment dire et petit à petit j'essaye de leur dire mais si tu sais mais si tu sais du coup je lui explique un petit peu + il va dire ah oui ça je sais donc on peut dire comme ça tu vois tu sais **juste il sait pas il veut pas parler il est timide peur de faire la faute peur de faire des fautes + ça c'est c'est récurrent tout le temps toutes les classes toutes les classes** (ESD 20180315)

D'après Jonathan, les étudiants chinois « *ne veulent pas parler en classe* » d'autant qu'« *ils sont très timides* ». Dans les deux extraits, l'enseignant s'efforce de montrer pourquoi ses élèves chinois sont tellement timides dans sa classe. En premier lieu, la rencontre avec un enseignant étranger rend les Chinois plus timides (« *je suis un étranger ça pose des problèmes* »). Jonathan suppose que les apprenants

seraient « *plus à l'aise* » à l'oral s'ils travaillaient avec un enseignant chinois. En second lieu, les apprenants ne savent pas comment s'exprimer à cause de leur niveau d'expression orale insuffisant. Ils manquent de confiance et ont tellement peur de « *faire des fautes* ». La timidité est considérée par l'enseignant comme une véritable entrave qui se présente régulièrement dans toutes les classes d'oral prises en charge (« *c'est récurrent tout le temps toutes les classes* »). Pourtant, dispose-t-il des stratégies pour faire face à cette situation délicate ? Continuons avec les deux extraits suivants.

96 Jonathan En en général oui + tu sais tu sais par exemple ils ont toujours ce + je pose une question et puis ils commencent et ils baissent la tête s'il te plaît ne me demande pas s'il te plaît NON ne me demande pas + **donc forcément je suis obligé de choisir quelqu'un si personne ne parle pas on ne va pas y arriver ou alors j'ai j'ai aussi quelques éléments moteurs de la classe** + je sais que une fois que eux ils ont brisé la glace après les autres vont commencer à parler mais en général ils ne veulent pas ils ne veulent pas être le premier (ESD 20180315)

134 Jonathan [...] ce qui est difficile c'est de trouver vraiment quelque chose qui les intéresse parce que chaque groupe chaque personne a des a des motivations chaque groupe a des intérêts différents + donc c'est toujours un peu difficile mais :: mais oui c'est c'est c'est ça **l'enjeu des professeurs c'est de trouver quelque chose qui les intéresse + du coup de les faire parler** (ESD 20180315)

A travers une petite description physique (« *ils baissent la tête* ») et psychologique (« *s'il te plaît ne me demande pas* »), Jonathan indique que la timidité des apprenants chinois se concrétise par exemple dans le silence vis-à-vis de l'enseignant au moment de l'interrogation. Pour que la classe continue, l'une des stratégies auxquelles l'enseignant a dû faire appel consiste à profiter de l'autorité en tant que maître : la désignation d'une personne qui parle (« *je suis obligé de choisir quelqu'un* »). En plus, l'enseignant compte sur quelques apprenants afin de rompre le silence en classe. Selon lui, ils peuvent servir d'exemples aux autres. Mais il n'est toujours pas facile de profiter de ces « *éléments moteurs de la classe* », puisque la prise de parole en premier est difficile pour les Chinois. Sans évoquer d'autres

solutions concrètes, Jonathan souligne en particulier l'importance de trouver un sujet intéressant qui puisse motiver les étudiants. Malgré la difficulté de proposer un sujet convenable pour tous les groupes ou pour chaque individu, l'enseignant le considère comme un élément clé pour faire participer les étudiants timides.

De même, Nabil pense que la timidité des étudiants constitue un obstacle dans l'enseignement : « *la timidité oui ça peut être un obstacle* ».

- 84 Nabil sur ces deux méthodes c'est-à-dire que par exemple **pour l'oral y a beaucoup d'étudiants qui sont très timides** + donc moi qu'est-ce que je fais déjà **quand tu es timide tu as du mal à parler** et ça c'est voilà c'est c'est pas bien pour eux donc qu'est-ce que j'ai fait qu'est-ce que je fais pardon **je je les fais travailler sur des dialogues des dialogues** c'est-à-dire par exemple ils ont un dessin d'accord 1 + c'est un dialogue qui est en forme de dessin + et c'est à eux de transformer ce dialogue-là à l'oral + une fois qu'ils l'ont transformé en oral devant toute la classe ils vont jouer le rôle de la personne ils parlent entre eux (ESD 20180919)
- 152 Nabil **la timidité oui ça peut être un obstacle mais on peut : on peut y remédier en les faisant travailler justement et en les faisant parler devant les autres**
- 153 I c'est-à-dire tu as des moyens
- 154 Nabil mon moyen mes moyens mon mon **mon moyen le plus FORT si tu veux pour combattre la timidité c'est de les mettre devant leurs camarades** voilà + ça c'est voilà je les ils vont au tableau ils présentent au tableau moi je suis derrière avec les autres camarades et et même et même quand ils prennent leur truc ils sont comme ça **je leur dis non il faut pas lire il faut parler et nous regarder en face** + et en général voilà les premiers **les premières fois ils commencent à trembler mais après c'est bon** (ESD 20180919)

Nabil indique que de nombreux apprenants chinois ont des difficultés dans la prise de parole puisqu'ils sont très timides. Mais ce qui nous intéresse, c'est de voir que l'enseignant évoque quelques solutions pour essayer de « *remédier* » à cette situation. Par exemple, on donne aux étudiants des occasions pour pratiquer l'oral. L'enseignant leur demande de faire des dialogues en leur proposant un dessin à transformer. Ils sont ensuite invités à jouer aux jeux de rôles en classe. Pour aider ses élèves à « *combattre la timidité* », Nabil attire surtout l'attention sur deux points importants : premièrement, les étudiants doivent communiquer naturellement entre

eux au lieu de lire le dialogue qu'ils ont préparé (« *non il faut pas lire il faut parler* »). Deuxièmement, le plus important, c'est que les étudiants se présentent au tableau devant tout le monde (« *devant toute la classe* », « *devant leurs camarades* », « *ils vont au tableau* », « *je suis derrière avec les autres camarades* »). Finalement, Nabil pense que les apprenants arrivent à s'adapter malgré les premières craintes dans la prise de parole en public.

Emmanuel mentionne également la timidité des Chinois et dispose de sa propre stratégie pour faire face à ce problème.

126 Emmanuel donc dans mes classes ça ça + à mon avis y a deux : deux réalisations de : d'obstacles + euh : **surtout en classe débutante c'est le : le premier c'est la timidité** (ESD 20180515)

132 Emmanuel la **la timidité c'est vrai c'est : c'est terrible** (ESD 20180515)

162 Emmanuel **s'ils sont très timides j'essaye de les faire travailler en groupe** + donc peut-être que ils ont moins de timidité en groupe que par rapport au professeur directement + **mais malheureusement c'est toujours difficile quand je passe il y a toujours le problème de la timidité parce que je suis là (rire)** + mais oui oui le travail en groupe je pense que ça ça aide beaucoup pour la timidité (ESD 20180515)

260 Emmanuel la stratégie la plupart des étudiants **c'est les étudiants qui les trouvent alors c'est c'est c'est eux qui les trouvent** + c'est au bout d'un moment ils se rendent compte que ben : un cours de d'expression en français il est comme ça et puis euh c'est comme ça ce qu'il faut faire mais **c'est c'est pas moi qui résous c'est eux qui résolvent** (ESD 20180515)

L'enseignant considère la timidité comme un des plus grands problèmes dans sa classe d'oral notamment quand il s'agit d'une classe de débutants. La stratégie que l'enseignant met en place consiste à faire travailler les apprenants en groupe. Emmanuel suppose que les apprenants chinois n'aiment pas le contact direct avec le professeur et qu'ils se montrent moins timides lorsqu'ils s'engagent avec leurs camarades dans un travail de groupe. En effet, il est prouvé que la division de la classe en petits groupes a pour avantage de favoriser l'expression personnelle (Nicolas, 2019, Peyrat-Malaterre, 2011). Cependant, en même temps, l'enseignant

avoue qu'il est impossible de faire disparaître totalement la timidité en classe. La présence de l'enseignant auprès d'apprenants pour surveiller leur travail collaboratif est toujours gênante pour eux. La timidité reste donc toujours une préoccupation. Quant à la résolution de ce problème, le dernier extrait permet de constater que l'enseignant s'inscrit principalement dans une posture de lâcher-prise. Emmanuel assigne aux apprenants la responsabilité de leurs études et souligne leur rôle actif dans l'amélioration de la prise de parole en classe d'oral (*« c'est eux qui les trouvent » « c'est eux qui résolvent »*).

Dans cette grande partie, en nous appuyant principalement sur les discours issus d'entretiens semi-directifs, nous nous attachons à montrer l'image des étudiants chinois aux yeux des enseignants extra-nationaux. Il s'agit d'un groupe d'apprenants qui respectent leurs professeurs. Cependant, par respect envers le maître en classe, ils se montrent distants, n'aiment pas poser des questions et ont peur de communiquer avec l'enseignant. Une grande majorité d'entre eux sont sérieux dans leurs études, savent bien suivre les indications données par l'enseignant et ont une bonne capacité d'apprentissage. Mais en même temps, quelques points de faiblesse sont surtout mis en avant : le manque de réflexion profonde et d'esprit critique ainsi que la difficulté de mener des activités liées à l'imagination. En ce qui concerne les habitudes d'apprentissage, les enseignants remarquent que leurs élèves chinois sont enclins à apprendre par cœur et prêtent plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral. Enfin, nous voyons qu'ils sont encore jugés comme étant timides. Malgré quelques solutions évoquées chez les enseignants, ce qui nous intéresse le plus, c'est de voir comment ils aident les apprenants chinois à combattre la timidité dans les pratiques réelles d'enseignement. En d'autres termes, il importe de percevoir si les comportements observés en classe sont en adéquation avec le discours de l'enseignant. La mise en dialogue de différentes données permet d'avoir une vision plus pertinente sur l'agir enseignant (Cadet & Carlo, 2015). Dans l'ensemble, lors de l'analyse de la participation des étudiants chinois en classe d'oral, il convient de prendre en considération tous ces aspects mentionnés ci-dessus. Pour les enseignants

extra-nationaux, l'enseignement dans un contexte d'apprentissage interculturel les oblige à collaborer avec des apprenants ayant assimilé des habitus issus de leur propre culture éducative. Malgré une certaine connaissance sur le public construit au fur et à mesure des contacts, quels obstacles concrets les enseignants rencontrent-ils pour mobiliser la participation en classe ? Disposent-ils des stratégies efficientes pour surmonter les obstacles ? Est-il possible de créer une culture didactique partagée par les membres en classe afin de réduire les divergences provoquées par les différents contextes culturels et éducatifs (cf. chapitre III, § 3.2.4) ? C'est ce que nous voudrions aborder ultérieurement.

10.2 La prise de parole lors des activités orales

10.2.1 L'ambivalence entre l'intervention spontanée et l'intervention préparée

Comme nous l'avons signalé dans la partie précédente, les études consacrées au public chinois ainsi que les témoignages des enseignants observés caractérisent les apprenants chinois comme ceux qui ont souvent du mal à prendre la parole de façon spontanée en public et qui ont une préférence pour les écrits du fait de l'influence de leur culture éducative. Par ailleurs, rappelons que la production orale est considérée comme une grande difficulté par les étudiants lors de notre enquête (cf. chapitre VIII, § 8.1.1). Ainsi lorsque les enseignants extra-nationaux organisent en classe des activités pour pratiquer l'oral, il leur revient de faire avant tout un choix entre l'intervention spontanée et l'intervention préparée.

Commençons avec la séquence de Jonathan dans laquelle il évoque en particulier l'impossibilité de la prise de parole spontanée chez beaucoup d'apprenants.

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
720 E	je vais vous demander de me raconter une petite histoire une petite histoire + oui ↑ + quand vous étiez petits	E (time code : 00:30:35) Commentaire 24--- je regarde c'est à ce moment-là que que je juste après tu vois je vais leur demander de me raconter une histoire quand ils étaient petits ils faisaient une bêtise je demande à Claire et là tu vois pas parce que la caméra est au dos + mais Claire est en train de me regarder elle réfléchit et elle me montre en en faisant comme ça avec sa main en disant est-ce que je peux écrire est-ce que je peux écrire [...] (suite film)
721 As	oui	
722 E	oui ↑	
723 As	oui	
724 E	si vous voulez vous me racontez une bêtise ++ oui ↑+ une bêtise d'accord ↑	E (time code : 00:31:23) Commentaire 25--- tu vois (<i>rire</i>) + c'est quand elle elle XXX elle me regardait comme ça en me disant est-ce que je peux écrire est-ce que je peux écrire ++ forcément euh : si si je lui demande je la regarde je lui explique trois fois elle me répond pas elle me regarde en me disant est-ce que je peux écrire je peux pas lui dire non + je sais que si je lui dis non si je lui demande de parler je vais voir quoi je vais voir quoi une phrase une phrase et demie ça va être terminé elle va pas me raconter une histoire et le but serait qu'elle parle + et là tu vois si même si je demande aux autres je demande à Olivia aussi Catherine Catherine elle est plus à l'aise à l'oral donc je sais que si je lui demande elle me le fait mais les autres non c'est pas possible les autres c'est pas possible ils n'y arrivent pas c'est pas ils peuvent pas
725 E	(il marche vers Claire) tu sais ↑ + tu sais ↑ + XXX la bêtise + en français ++ raconter raconter une petite histoire oui ↑+ une petite histoire quand tu étais petite	
726 Claire	quand j'étais enfant	
727 E	quand tu étais enfant	
728 Claire	quand tu étais petite	
729 E	hum tu veux écrire↑	
730 Claire	oui	
731 E	ok vas-y	
(Jonathan-Cours 20180329)		(EAC 20180425)

En classe, après avoir formulé à deux reprises les consignes destinées à tout le groupe (TP 720 et 724), l'enseignant choisit de s'adresser directement à Claire. En TP 725, les éléments essentiels relatifs à l'activité orale sont de nouveau précisés (« *bêtise* », « *en français* », « *raconter une histoire* », « *quand tu étais petite* »). La verbalisation de l'enseignant permet de constater que la répétition de la consigne en TP 725 ne consiste pas seulement à faire comprendre son exigence, mais aussi à inviter l'étudiante à intervenir (« *je demande à Claire* »). Cependant, aucune consigne directe n'est identifiée dans les discours d'enseignant pour que l'étudiante se lance immédiatement dans la prise de parole. Cela pourrait expliquer en quelque

sorte pourquoi la réaction de l'étudiante n'est pas celle que l'enseignant attend (« *elle me répond pas* »). Claire se contente de répéter une partie de la consigne (TP 726 et TP 728). Mais de toute façon, il s'agit au moins d'une manifestation de l'attention portée aux discours prescriptifs de l'enseignant (Nicolas, 2019) et d'un début de réflexion (« *elle réfléchit* »).

D'après Jonathan, ce qui fait problème en classe, c'est que l'étudiante avance une demande qui échappe à l'observatrice (« *là tu vois pas parce que la caméra est au dos* ») : à travers la gestuelle, Claire cherche à obtenir auprès de l'enseignant la permission d'écrire au préalable ce qu'elle veut dire (« *elle me montre en en faisant comme ça avec sa main en disant est-ce que je peux écrire* »). En fait, l'enseignant préfère qu'elle parle spontanément, mais il donne finalement son accord (« *ok vas-y* »). Jonathan explique, lors de l'entretien, les raisons pour lesquelles il accepte la prise de parole préparée. L'activité proposée a pour objectif de faire parler les apprenants (« *le but serait qu'elle parle* ») et la préparation permet à l'étudiante de s'exprimer davantage pour pouvoir raconter enfin une histoire. La prise en compte du niveau d'expression orale est nécessaire. A quelques très rares exceptions près (le cas de Catherine), la majorité écrasante des apprenants n'arrive pas à s'exprimer de manière spontanée sans préparation. C'est ce que l'enseignant souligne à plusieurs reprises dans la verbalisation : « *les autres c'est pas possible* », « *ils n'y arrivent pas* », « *ils peuvent pas* ». Comme ce qui a été montré précédemment, Jonathan constate que les apprenants chinois tendent à baser leur prise de parole sur l'écrit (cf. chapitre X, § 10.1.3). L'enseignant est tiraillé dans son action : se tenir à ce qu'il veut ou adapter ses attentes en fonction du public. Il finit par respecter l'habitude d'apprentissage des apprenants.

Certes, il est évident que Claire trouve la prise de parole spontanée difficile et qu'elle a besoin de l'écrit comme support. Mais, ce que nous remarquons dans cette séquence nous pousse à interroger également la manière de solliciter l'intervention du côté de l'enseignant. Dans le chapitre consacré aux obstacles liés à la langue en interaction exolingue, nous avons montré que les apprenants éprouvent

souvent des difficultés dans la réception des consignes et l'interprétation des idées du maître. Le geste professionnel adopté par l'enseignant a un grand impact sur les comportements de son public (cf. chapitre VIII, § 8.1.1). Pour obtenir autant que possible la participation des apprenants, il est donc indispensable que l'enseignant transmette de façon claire les consignes et sache varier ses techniques de sollicitation.

De même que Jonathan, Emmanuel nous confie son dilemme à traiter lorsqu'il organise la prise de parole des apprenants.

136 Emmanuel bien sûr les les jeux de rôles faut les préparer **mais ils ont tendance à tout écrire [...]** (EAC 20180704)

150 I alors avant de parler ils ils peuvent écrire c'est ça ↑

151 Emmanuel oui **ils peuvent écrire un peu mais euh :**

152 I mais s'ils n'écrivent pas

153 Emmanuel **je les empêche pas d'écrire je les empêche pas d'écrire s'ils écrivent pas c'est mieux mais euh ::**

154 I mais pourquoi tu pourquoi tu ne les empêches pas d'écrire

155 Emmanuel pourquoi je les empêche pas d'écrire parce que **les plus faibles ça les rassure** (EAC 20180704)

Emmanuel ne s'oppose pas à la préparation. Dans le premier extrait, avec les énoncés comme « *bien sûr* » et « *faut* », il souligne la nécessité de préparer au préalable l'activité orale telle que le jeu de rôles. Mais parallèlement, il ne veut pas que les apprenants écrivent tout ce qu'ils vont présenter en classe (« *ils peuvent écrire un peu* »). La tendance de tout écrire, qui résulte de l'habitude d'apprentissage des apprenants, va effectivement à l'encontre de l'idée de l'enseignant. En effet, il accepte que les apprenants chinois n'aient qu'un support d'écriture pour les aider dans la prise de parole. Compte tenu du niveau de langue de son public, notamment de celui des plus faibles, l'enseignant avoue qu'il n'empêche pas les étudiants de préparer même si la prise de parole spontanée est davantage appréciée selon son propre critère établi pour une tâche d'oral (« *s'ils écrivent pas c'est mieux* »). Tout au long de la verbalisation, le ton hésitant (« *mais euh :* », « *mais euh ::* ») que nous percevons parfois chez l'enseignant permet de constater qu'il se trouve dans une situation ambivalente.

Par rapport aux deux enseignants précédents, pour ce qui est de la prise de parole, Nabil prend une position un peu différente :

128 Nabil

[...] alors le problème de Luc c'est que **quand tu lui demandes d'écrire un truc il n'écrit pas** + c'est-à-dire des fois **je leur dis écrivez comme ça vous avez au moins une une preuve écrite** et quand vous parlez même si vous vous l'avez vous avez votre histoire ici mais quand vous parlez vous avez oublié la phrase ou le mot vous regardez vous l'avez déjà et vous le dites + lui non lui **il écrit juste quelques phrases quelques mots parce que je pense qu'il n'a pas encore le :: le niveau pour écrire que des : des idées** + et après euh : dire dire son histoire ou bien parler de son histoire à l'oral il n'a pas encore le niveau pour ça + si Aurore le fait OUI elle peut elle a la capacité d'écrire que des des idées et puis de raconter son histoire juste en regardant les idées elle trouvera toujours les phrases et les mots pour compléter mais lui non + il n'arrive pas à faire ça [...] (EAC 20190102)

C'est Nabil qui propose aux apprenants d'avoir « *une preuve écrite* » pour assurer la prise de parole (« *je leur dis écrivez* »). Il encourage surtout les apprenants faibles à bien préparer avant d'intervenir. Prenant Luc comme exemple, l'enseignant trouve que le problème réside dans le fait que l'apprenant ne suit pas sérieusement la consigne : « *tu lui demandes d'écrire un truc il n'écrit pas* ». Pour les apprenants faibles, la préparation des mots-clés ou des phrases-clés ne suffit pas à réaliser la prise de parole. Il vaut mieux qu'ils disposent d'un texte plus complet comme support. En effet, comme les autres enseignants de langue, Nabil tient surtout compte du niveau de langue des étudiants. S'il s'agit d'un bon apprenant comme Aurore, elle est capable d'articuler les idées entre elles en s'appuyant sur quelques mots ou phrases et de réussir enfin sa prise de parole (« *elle a la capacité d'écrire que des des idées et puis de raconter son histoire juste en regardant les idées* »). Au contraire, pour ceux qui ont un niveau faible, il leur est difficile de bien s'exprimer sans préparation suffisante (« *il n'arrive pas à faire ça* »). Dans l'ensemble, nous constatons que l'accent est mis sur la préparation de l'intervention.

Généralement, pour chaque enseignant de langue qui mène une classe d'oral, la programmation des activités orales est indispensable. C'est une occasion d'inviter les apprenants à intervenir de façon active pour pratiquer la langue cible. Les

analyses ci-dessus nous permettent de distinguer différents positionnements des enseignants au sujet de la participation des apprenants. Jonathan souhaite vivement qu'ils prennent la parole de manière spontanée. Par contraste, Nabil souligne la nécessité de préparer la prise de parole. Quant à Emmanuel, il espère plutôt une combinaison entre intervention préparée et intervention spontanée. Malgré les divergences dans leur façon d'envisager la prise de parole, nous voyons finalement que l'habitude des apprenants chinois est bien respectée et qu'ils sont autorisés à écrire avant de prendre leur part. En effet, appartenant à un même genre professionnel (Clot & Faïta, 2000 ; Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000), ces enseignants ont tous à prendre en compte deux facteurs primordiaux. Premièrement, en classe de langue, le niveau de langue des étudiants constitue un facteur incontournable. L'insuffisance du niveau linguistique en français réduit la possibilité de prendre la parole de façon spontanée. C'est ce qu'on découvre en particulier chez les apprenants faibles. Il s'agit ensuite de l'activité orale organisée en classe. Lorsqu'une présentation relativement longue est exigée, par exemple, les apprenants sont invités à raconter « *une histoire* » ou à intervenir dans un « *jeu de rôles* », la préparation leur semble nécessaire. En un mot, à côté des divergences du fait du style individuel de l'enseignant, nous nous rendons compte des convergences qui apparaissent au sein d'un genre professionnel commun.

10.2.2 La présentation orale après la préparation : lire ou parler

Si les apprenants chinois ont généralement la possibilité de préparer leur participation aux activités orales, leurs façons d'intervenir méritent également notre attention. Dans les séquences suivantes, deux enseignants attirent l'attention sur un même problème rencontré en classe d'oral : leurs élèves chinois ont tendance à lire ce qu'ils ont préparé au lieu de parler naturellement.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
739 E ah :: ++ dis-moi raconte- moi ton histoire 740 Olivia mon père 741 E essaye essaye de ne pas trop lire hein ↑ [...]	E [...] donc je les autorise à écrire sur leur feuille mais je veux pas qu'ils lisent c'est-à-dire s'ils lisent y a aucun intérêt y a aucun intérêt à faire ça qu'ils cherchent les mots qu'ils écrivent un petit peu ok mais pas qu'ils lisent leur feuille et après tu vois c'est pour ça et après je leur dis je leur dis mais regarde-moi regarde-moi arrête de regarder ta feuille ne ne lis pas si tu lis c'est pas bien + mais bon ils ont ils ont ce réflexe s'ils veulent toujours lire parce qu'ils veulent essayer de faire quelque chose de bien + forcément euh :
(suite film) [...] 759 E essaye de ne pas trop lire [...]	E (time code : 00 :39 :24) Commentaire 26--- j'ai mis la main sur la feuille en disant regarde un petit peu mais regarde-moi aussi ne lis pas et euh : c'est difficile ça ah (suite film)
781 E essaye de ne pas trop lire hein regarde- moi (<i>il fait un signe</i>) [...]	E (time code : 00 :39 :44) Commentaire 27--- tu vois il y a aussi un truc que je comprends pas c'est que je les ai je les ai laissé préparer je leur je leur ai laissé écrire la phrase + ils arrivent pas ils arrivent pas à : ils arrivent pas à me faire quelque chose de fluide + même s'ils ont écrit ce serait à l'oral ils me parleraient comme ça je comprendrais que ce soit pas fluide qu'il y ait le temps de on va dire le temps de latence ou entre les deux ben + ils réfléchissent ils ont besoin de réfléchir mais là ils ont écrit le texte ils ont écrit le truc et ils ont ils ont toujours des difficultés à parler tu vois ils ont toujours des problèmes à parler + c'est-à-dire que
797 E XXX essaye de ne pas trop lire regarde-moi (<i>il fait un signe</i>) [...]	c'est c'est quelque chose que je sais pas je comprends pas je comprends pas trop + moi si si moi par exemple je suis en train d'écrire un texte que ce soit en anglais ou en chinois ou en autre langue + une fois que j'écris mon texte mais je sais ce que je veux dire je sais ce que je veux dire soit je vais l'apprendre soit je vais le regarder et après le prof va me demander je pourrais réciter je pourrais lui dire mais ça va être fluide parce que je l'ai déjà préparé c'est ce que j'ai fait + mais EUX non je sais pas c'est pas : c'est pas : ça vient pas comme ça c'est pas c'est pas direct c'est bizarre
842 E regarde-moi Raissa ah ne lis pas (<i>il fait un signe</i>) [...]	(EAC 20180425)
878 E ne lis pas [...]	
912 E Zoé ne lis pas (Jonathan-Cours 20180329)	

Ici en classe, ce qui nous impressionne, c'est que Jonathan, s'inscrivant principalement dans un geste de pilotage, formule plusieurs fois des discours prescriptifs afin d'empêcher les étudiants de lire lors de leur participation. Il s'agit effectivement d'une exigence qui revient de manière récurrente tout au long des interactions. Des nuances peuvent être par ailleurs saisies parmi les consignes transmises aux différents moments. Les deux premières consignes (« *essaye de ne*

pas trop lire ») en TP 741 et 759 permettent de constater plus ou moins la tolérance de l'enseignant à l'égard des apprenants qui tendent à lire. Au fur et à mesure, en TP 781 et 797, l'enseignant enrichit sa consigne (« *regarde-moi* ») en profitant du geste pour renforcer son discours prescriptif (Dominguez, 2020). Enfin, l'usage de l'impératif à la forme négative (« *ne lis pas* ») permet de rendre compte de l'attitude plus ferme de l'enseignant qui souligne ici la nécessité de parler de manière naturelle. L'atmosphère en classe devient de plus en plus tendue.

Pendant l'entretien, Jonathan confirme qu'il s'oppose à ce que ses élèves chinois lisent leur feuille lors de la prise de parole : « *je veux pas qu'ils lisent* ». En effet, les phrases préparées sur la feuille servent de support pour faciliter l'intervention des apprenants ayant un niveau de langue insuffisant. L'enseignant accepte qu'ils s'appuient parfois sur les écrits lors de la participation (« *regarde un petit peu* »). Cette tolérance identifiée dans la verbalisation est en adéquation avec les premières consignes données en classe. Ici l'obstacle est lié au fait que l'enseignant éprouve toujours des difficultés à persuader ses élèves de ne pas lire (« *c'est difficile* »). C'est la raison pour laquelle il répète tout le temps son exigence en classe. Quelques justifications sont mises en avant pour expliquer cette tendance de lire qu'il constate chez les apprenants chinois. Ils sont par exemple orientés par leur habitude d'apprentissage qui est centrée sur l'écrit (« *ils ont ils ont ce réflexe* »). En plus, ils accordent de l'importance à la performance (« *ils veulent essayer de faire quelque chose de bien* »). En lisant la feuille, les apprenants souhaitent que la prise de parole soit beaucoup plus fluide. C'est à cet égard que l'enseignant exprime à plusieurs reprises sa perplexité : « *il y a aussi un truc que je comprends pas* », « *c'est c'est quelque chose que je sais pas je comprends pas je comprends pas trop* », « *c'est bizarre* ». Jonathan s'aperçoit que la préparation par écrit ne permet pas aux apprenants chinois de parler de manière fluide et qu'ils ont toujours du mal à s'engager dans la prise de parole. A partir de ses propres expériences, l'enseignant tente de montrer que les comportements des apprenants sont illogiques. Il suppose que ce qui fonctionne pour lui-même doit aussi pouvoir

fonctionner pour ses élèves. Xue (2016) considère ce phénomène comme un « moi-généralisé » qui implique « un transfert de l’expérience, un va-et-vient entre le passé et le présent, entre le moi-apprenant, le moi-enseignant et le moi public potentiel » (pp. 361-362). Certes, l’enseignant peut construire son action à partir d’un « déjà là ». Les savoirs expérientiels dont il dispose fonctionnent comme schème de référence (Schütz, 1987) et aident à interpréter le comportement de son public en cas de situation similaire. Mais nous avons vu précédemment que le transfert de l’expérience doit être réalisé avec prudence (cf. chapitre VIII, § 8.1.3). Compte tenu des différences des cultures éducatives chinoise et française et de l’individualité de chaque apprenant, quant à l’enseignant, il n’est peut-être pas toujours pertinent de faire un rapprochement entre sa propre expérience et celle de son public.

Dans le cas suivant, un autre enseignant cherche également à rappeler aux apprenants qu’il ne faut pas lire lors de l’intervention.

Interaction en classe		Verbalisation de l’enseignant
3 E	ok Céline ++ Céline il faut présenter il faut pas lire	I alors tu leur dis de ne pas lire mais j’ai remarqué que par exemple aussi Scarlett et c’est qui il s’appelle comment E ah :: Léo I Léo alors
4 Céline [...]	oui	E oui oui I ils lisent quand même
14 Baptiste	(<i>il lit sa feuille</i>) euh : l’entreprise	E oui ils lisent quand même oui des fois oui y a certains étudiants qui suivent qui écoutent ce que tu dis d’autres qui n’écoutent pas
15 E	il faut parler il faut pas lire	I mais ils lisent leur feuille quand ils parlent
16 Baptiste	l’entreprise chinoise	E OUI + moi je leur dis de présenter + y a certains étudiants tu vois comment elle s’appelle euh ça Jasmine + Jasmine et aussi comment elle s’appelle Jacqueline + ils regardent les gens ils parlent même si ils regardent leur feuille mais ils regardent aussi ceux qui les écoutent + y a pas de problème mais Scarlett c’était comme ça
17 E [...]	il faut parler il faut pas lire + présentez	I tu leur interdis ↑ E je leur interdis de présenter comme ça parce que si tu si je veux que tu tu ailles là-bas et pour t’habituer parce qu’en France tu as des : tu as des : I des exposés E des exposés à faire + toi tu as fait moi aussi j’ai fait des exposés et tu le fais devant toute la classe + ok là on est entre les Chinois mais en France y a des Français et y a
33 E	hum ta place (<i>geste de la main</i>) + suivant Blanche + il faut	

présenter il faut pas lire ah s'il te plaît (Nabil-Cours 20181011)	aussi d'autres étudiants étrangers + donc pour leur donner l'habitude + et NON eux ils : voilà ++ et voilà ici si je voulais qu'elles lisent je leur ok tu peux rester dans ta place et lire + mais moi je veux que tu présentes [...] (EAC 20181114)
---	--

Sur un ton impératif (« *il faut* », « *il faut pas* ») et aux différents moments de la classe, Nabil passe aux différents apprenants la même consigne à suivre, celle de ne pas lire la feuille. Lors de l'entretien, à partir de l'observation de la classe, l'intervieweuse met en doute l'intervention de certains apprenants n'ayant pas respecté la consigne. Face à l'interrogation de celle-ci, l'enseignant souligne qu'il exige que les apprenants aillent devant toute la classe (« *je veux que tu tu ailles là-bas* ») et prennent la parole de manière naturelle (« *je leur dis de présenter* », « *je leur interdis de présenter comme ça* »). Parallèlement, l'enseignant explique son intention d'amener les étudiants à s'adapter en avance à la méthodologie universitaire française. Sa propre expérience d'apprentissage sert de référence pour organiser en classe l'exposé comme activité orale (« *j'ai fait des exposés* »). Par le biais d'entraînements, il espère que les apprenants chinois seront plus à l'aise quand ils s'engageront dans une présentation orale devant les professeurs français et d'autres étudiants français ou étrangers.

Pourtant, l'obstacle réside dans le fait que la consigne de l'enseignant n'a pas été respectée par tous. Nabil distingue deux grands groupes d'apprenants : ceux « *qui suivent et qui écoutent* » et ceux « *qui n'écoutent pas* ». A la lecture de la transcription des interactions, nous pouvons percevoir que ce qui se passe en classe vient confirmer en quelque sorte le point de vue de l'enseignant. Dans le cas de Céline, vis-à-vis de la consigne de l'enseignant, l'étudiante nous montre sa volonté de la respecter en donnant une réponse affirmative (« *oui* »). Par contraste, l'intervention de Baptiste est interrompue deux fois par l'enseignant. La même consigne formulée à deux reprises vise à empêcher l'étudiant de lire sa feuille et on constate une atmosphère tendue. A première vue, la consigne donnée au début du cours est réservée en particulier à Céline. Mais au fond, il s'agit de l'exigence de

l'enseignant envers ceux qui prennent la parole. Ainsi lorsque Baptiste commence à lire, Nabil intervient immédiatement du fait du non-respect de la consigne du côté de l'étudiant. En fait, de même que Jonathan, Nabil manifeste une certaine tolérance envers les intervenants. Il ne les empêche pas de regarder de temps en temps leur feuille. Cependant, il est préférable qu'ils parlent plus naturellement devant un public plutôt que de se concentrer exclusivement sur leur feuille (*« même si ils regardent leur feuille mais ils regardent aussi ceux qui les écoutent + y a pas de problème »*). Mais comme ce qui a été signalé plus haut, certains apprenants ne suivent pas strictement la consigne de l'enseignant, tel est le cas de Scarlett (*« mais Scarlett c'était comme ça »*).

D'une façon similaire, les deux enseignants ont recours au geste de pilotage et cherchent à cadrer la participation des apprenants à travers la transmission des consignes. L'enjeu qui se présente est la difficulté d'orienter tous les apprenants vers les attentes. De toute évidence, les enseignants préfèrent une présentation orale plus naturelle sans lire la feuille préparée, tandis que les apprenants ont souvent tendance à s'appuyer sur les écrits. En bref, ce que les enseignants exigent rencontre la résistance de la part de leurs élèves. Les décalages par rapport à l'objectif, à la consigne et aux critères de la tâche (Altet, 1994a ; Altet, 2008) provoquent des moments de tension et les enseignants ont du mal à contrôler l'activité.

10.2.3 A propos de la préparation et de la présentation : les points de vue des apprenants

Les analyses dans la partie précédente font ressortir des situations ambivalentes et difficiles vécues par les enseignants extra-nationaux vis-à-vis des apprenants habitués à une culture éducative où l'écrit est mis en priorité. Dans le cadre des activités orales, que ce soit pour la préparation ou pour la présentation, la tendance d'avoir recours à l'écrit est facilement identifiable chez de nombreux apprenants chinois. En effet, dans notre questionnaire, beaucoup d'entre eux

évoquent la difficulté de s'exprimer spontanément et clairement en langue française. La préparation sous forme d'écriture est incontournable notamment quand il s'agit d'une longue intervention pendant laquelle ils sont invités à exprimer leurs opinions (cf. chapitre VIII, § 8.1.1). Si la prise de parole doit se baser sur l'écrit, il nous semble nécessaire de nous appuyer sur les propos recueillis auprès d'apprenants afin d'identifier davantage les raisons de ce poids accordé à la préparation et les objectifs qu'ils ont envie d'atteindre à travers celle-ci. En plus, les commentaires relatifs à la durée du temps de préparation, à la façon de préparer, voire de présenter, que certains apprenants ont faits pendant l'enquête permettent d'apporter un autre regard sur ce problème.

- Pourquoi la préparation est-elle nécessaire ?

- 22 Cathy [...] quant à la préparation de la prise de parole comme **le vocabulaire français dont je dispose est assez restreint j'ai besoin de beaucoup de temps pour réfléchir + du chinois en français + c'est effectivement un processus de traduction** + donc donc il me faut beaucoup de temps pour réfléchir
[...]
- 26 Cathy **parfois je veux faire des phrases plus compliquées** + j'ai à ma disposition des mots français + mais quelquefois je ne m'en souviens pas + **si on me demande de s'exprimer directement + je ne peux dire que des phrases très simples**
- 27 I donc tu as besoin de temps pour préparer + la prise de parole spontanée + tu la trouves difficile + c'est ce que tu veux dire ↑
- 28 Cathy oui (ESD 20181211)
- 22 Lizzie [...] dans la classe de Nabil nous avons le temps de préparation + nous pouvons préparer suffisamment notre prise de parole + donc **l'enseignant arrive à me comprendre** [...]
- [...]
50 Lizzie oui oui oui + parce que parce que **si je ne prépare pas + je ne sais pas comment m'exprimer** + on pratique rarement le français dans la vie quotidienne **il nous est difficile de prendre la parole de façon spontanée + nous avons besoin de temps pour réfléchir + pour faire des phrases et trouver les mots convenables** (ESD 20181214)
- 34 Aurore [...] autrefois pour faire un dialogue + je n'avais + **je n'avais pas l'habitude de préparer le dialogue + je préférais parler directement + et j'ai commis des petites fautes + Nabil m'a fait des remarques + désormais je suis plus prudente + je pense qu'il vaut mieux écrire avant**

de parler + écrire d'abord + je ne regarde pas la feuille quand je parle + mais si j'écris + c'est pour éviter des fautes à l'oral

[...]

38 Aurore

la prise de parole spontanée est aussi importante + mais **s'il s'agit d'une longue prise de parole + je préfère préparer d'abord + puisque j' ai peur que Nabil me fasse des remarques** (ESD 20181205)

Dans un premier temps, Cathy nous révèle que le manque de vocabulaire en français ne lui permet pas de réagir de façon spontanée. Son témoignage fait écho au résultat de notre enquête selon laquelle beaucoup de personnes enquêtées considèrent que l'insuffisance lexicale est un des plus grands obstacles à franchir pour s'exprimer naturellement et couramment en français (cf. chapitre V, § 5.1.3.3). A l'instar de nombreux débutants en langue étrangère, Cathy est confrontée à un problème majeur. A savoir que le passage de la langue maternelle à la langue cible exige de grands efforts intellectuels. Face à une langue éloignée qui ne fait pas encore partie de son bagage linguistique, l'étudiante souligne qu'elle a besoin de temps pour réfléchir. La préparation semble nécessaire surtout quand elle essaie de faire des phrases plus longues et plus compliquées pour son intervention. Quant à Lizzie, une préparation suffisante permet de mieux se faire comprendre par l'enseignant. Il faut rappeler que bien des apprenants chinois mentionnent leurs difficultés au cours de la communication exolingue avec les enseignants extra-nationaux (cf. chapitre VIII, § 8.1.1). En vivant et en étudiant dans un environnement linguistique qui est peu favorable à la pratique de la langue cible, l'étudiante montre son incapacité de s'exprimer sans préparation. En plus, l'importance accordée à la performance (« *les mots convenables* ») l'incite à préparer la prise de parole. Dans le cas d'Aurore, nous constatons facilement un changement radical d'attitude à l'égard de la préparation. L'étudiante, qui ne préparait pas son intervention, exprime son envie de faire appel à l'écrit afin d'« *éviter des fautes à l'oral* » en particulier en ce qui concerne une longue prise de parole. Ici est mise en évidence la corrélation entre la posture de l'enseignant et celle de l'apprenant (Bucheton, 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009). Le critère strict du

maître pousse Aurore à adopter désormais une attitude plus prudente. En effet, la peur de faire des fautes et d'être corrigé devant toute la classe, liée généralement à la perte de face dans la culture chinoise (cf. chapitre IX, § 9.3.2.1), est souvent considérée comme un facteur crucial qui impacte la prise de parole des Chinois (Bouvier, 2002 ; Bouvier, 2003 ; Robert 2009 ; Xie, 2017).

- La durée du temps de préparation et la façon de préparer sont-elles convenables ?

En indiquant la difficulté d'obtenir la parole spontanée dans une classe d'apprenants chinois, Bouvier (2002) propose la mise en place d'exercices qui offrent un temps de préparation préalable. Cela permet de mieux réfléchir, de construire une réponse commune en cas de travail en groupe, de diminuer les erreurs et donc les risques de perdre la face. Mais de combien de temps les apprenants ont-ils besoin pour la préparation ? Selon leurs expériences vécues en classe d'oral, la durée du temps de préparation est-elle convenable ? Comment préparent-ils leurs interventions ? Citons les remarques de quelques étudiants :

Enquête :

Zita l'enseignant nous donne assez de temps de préparation pour que nous puissions mieux réfléchir et nous exprimer

Mario je veux avoir plus de temps pour communiquer chaque fois le temps de préparation est très long et nous n'avons pas beaucoup de temps pour pratiquer l'oral

ESD :

50 Lizzie oui + **il nous donne beaucoup de temps pour préparer + l'enseignant nous invite à parler à condition que la préparation soit finie**
51 I à propos de la durée du temps de préparation + tu la trouves convenable ↑
+ comment tu la trouves
52 Lizzie **je la trouve convenable** (ESD 20181214)

50 I tu as écrit que le rythme du cours d'oral est très lent + que le cours n'est pas assez intéressant + est-ce que tu pourrais préciser + pourquoi tu trouves que le rythme est très lent + y a-t-il des exemples
51 Mélodie par exemple l'enseignant nous demande d'écrire + **nous écrivons vingt minutes** + et après tout le monde lit à tour de rôle ce qu'il écrit pendant

- vingt minutes + **c'est-à-dire que pour une séance de quarante minutes + nous n'écrivons qu'un texte + comme ça + donc je trouve que le rythme est lent [...]**
- [...]
- 34 Mélodie **je pense que si nous devons écrire + nous pouvons le faire après la classe**
donc il n'est pas nécessaire d'écrire en classe
il nous donne beaucoup de temps + **nous avons besoin de temps pour écrire + peut-être nous écrivons trente minutes** (ESD 20181213)
- 35 I
- 36 Mélodie
- 18 Léa oui + l'enseignant nous propose souvent de voir d'abord une vidéo + et sur la vidéo + nous préparons ensuite un dialogue + **nous avons beaucoup de temps de préparation + nous sommes parfois distraits + il ne nous surveille pas strictement nous écrivons le dialogue en nous amusant [...]** (ESD 20181218)
- 21 I ok + pour le cours d'oral + tu as écrit que l'enseignant vous demande souvent de faire un long dialogue + c'est un gaspillage de temps vous ne faites qu'un dialogue pour une séance de cours + tu pourrais donner plus de précisions
généralement il nous donne beaucoup de temps pour préparer un dialogue + une séance de cours est consacrée à ce dialogue
- 22 Sophylia tu trouves que le temps de préparation est très long
- 23 I
- 24 Sophylia **nous devons préparer un long dialogue au lieu d'un petit dialogue** + il a des exigences + en plus il espère qu'on pourra jouer au jeu de rôles sans regarder la feuille + cela nécessite également du temps + **le temps de préparation est donc rallongé** + je trouve que l'enseignant ne corrige pas beaucoup nos fautes + il corrige parfois notre prononciation **mais ce qui importe c'est d'écrire** (ESD 20181221)
- 16 Zoé **oui c'est une classe d'oral + mais je vois que tout le monde écrit ce qu'il veut dire + parce que l'enseignant demande + d'écrire d'abord ce qu'on veut dire + on peut ensuite lire une fois devant toute la classe + je pense qu'il vaut mieux qu'on prépare seulement quelques mots + qu'on prenne la parole en s'appuyant sur ces mots** (ESD 20181211)
- 13 I ok + tu as dit que l'objectif du cours d'oral n'est pas clair + pourquoi
- 14 Gabriel parce que chaque fois + **l'enseignant nous propose un sujet + nous demande de préparer notre intervention** et après nous lisons devant toute la classe + **j'ai l'impression qu'on est dans un cours d'expression écrite + au lieu d'un cours d'expression orale** (ESD 20181212)

Presque tous ces étudiants pensent qu'ils ont assez de temps pour préparer la prise de parole. Mais de toute évidence, ils se divisent sur le temps de préparation. Lizzie et Zita trouvent que la durée du temps de préparation est convenable, tandis que les autres la trouvent longue. Quelques principaux inconvénients peuvent être identifiés dans leurs témoignages :

1) Le ralentissement de la progression du cours. Par exemple, d'après Mélodie et Sophylia, la rédaction d'un texte ou d'un dialogue relativement long nécessite vingt minutes voire trente minutes de préparation. S'ensuit la prise de parole ou le temps dont les apprenants ont besoin pour retenir ce qu'ils veulent présenter. Par conséquent, il leur semble qu'une seule tâche est effectuée pendant une séance de quarante minutes. Le rythme du cours est considéré comme trop « *lent* » et il s'agit d'« *un gaspillage de temps* ». La programmation de l'enseignant est remise en cause. Quant à ce type de préparation sous forme d'écriture, Mélodie trouve qu'il vaut mieux le réaliser « *après la classe* ».

2) Il arrive que les apprenants ne soient pas assez concentrés sur leur travail de préparation. Léa évoque un phénomène qui mérite notre attention. Faute de surveillance stricte de la part de l'enseignant, les apprenants restent parfois « *distracts* » au lieu de se livrer exclusivement à la préparation.

3) L'objectif du cours n'est pas assez clair. Les apprenants ne trouvent pas convenable de consacrer trop de temps à l'écrit dans une classe d'oral (« *nous n'avons pas beaucoup de temps pour pratiquer l'oral* », « *nous n'écrivons qu'un texte* », « *mais ce qui importe c'est d'écrire* », « *c'est une classe d'oral + mais je vois que tout le monde écrit ce qu'il veut dire* », « *j'ai l'impression qu'on est dans un cours d'expression écrite* »). Par exemple, Zoé propose de préparer seulement quelques mots-clés avant d'intervenir. Sinon l'objectif du cours restera assez flou entre expression orale et expression écrite. Il est aussi à noter que certains étudiants soulignent qu'ils écrivent en classe d'oral sous l'exigence de l'enseignant. Par conséquent, l'habitude d'apprentissage qu'on constate généralement dans un groupe d'apprenants chinois, celle de recourir à l'écrit, n'est pas partagée par tous.

- Est-il possible de parler naturellement après la préparation ou même sans préparation ?

- 24 Sophylia [...] en plus **il espère qu'on pourra jouer au jeu de rôles sans regarder la feuille** + cela nécessite également du temps [...] (ESD 20181221)
- 28 Mélodie [...] et après **tout le monde lit à tour de rôle ce qu'il écrit** pendant vingt minutes [...] (ESD 20181213)
- 18 Léa [...] et après la préparation c'est le tirage au sort + **nous lisons ensuite le dialogue devant toute la classe**
- [...]
- 20 Léa oui et **nous lisons le dialogue + je pense que ce n'est pas bien pour pratiquer l'oral nous ne travaillons que la prononciation** (ESD 20181218)
- 18 Zoé oui + **si on lit des phrases préparées + c'est comme dans un cours d'expression écrite mais pour l'oral + si on lit directement cela n'aide pas à améliorer notre capacité à réfléchir en langue française + c'est ce que je veux dire**
- [...]
- 24 Zoé **je pense que l'enseignant doit avoir des exigences + il ne faut pas lire + il ne faut pas tout écrire avant de parler + sinon c'est peu intéressant**
- 25 I peu intéressant + tu préfères la prise de parole spontanée
- 26 Zoé oui par exemple pour la semaine dernière + il s'agissait de réaliser une conversation quotidienne + s'il ne s'agit pas de donner des points de vue + mais d'une conversation quotidienne + **on pourrait communiquer naturellement + parce qu'une fois en France on doit communiquer + sans le cahier de brouillon à la main + on doit parler avec les autres** (ESD 20181211)
- 15 I oui dans le questionnaire tu as mentionné que vous lisez devant toute la classe + après la préparation + en fait tu préfères intervenir de façon spontanée
- 16 Gabriel oui oui oui + avec le sujet proposé + **on parle spontanément + sans préparation**
- 17 I sans préparation
- 18 Gabriel oui + **c'est une occasion pour améliorer notre capacité à prendre la parole de façon spontanée + dans les cours d'oral + généralement l'enseignant nous distribue des feuilles et nous demande de discuter en petits groupes + nous écrivons toutes les phrases de façon très claire pendant la discussion + et après nous lisons devant toute la classe + j'ai l'impression que le niveau d'expression écrite s'améliore + mais ce n'est pas bien pour pratiquer l'oral + par exemple lors de l'entretien de demande de visa + vous pouvez prévenir des questions + mais quand on vous pose des questions que vous n'avez pas préparées votre capacité à répondre spontanément en français est très importante + c'est une expérience complètement différente**

- [...]
- 40 Gabriel oui + **il est probable qu'on a du mal à parler spontanément + mais si on s'entraîne souvent + la capacité à s'exprimer spontanément pourra s'améliorer** + je ne trouve pas nécessaire de faire des phrases compliquées et parfaites + ce qui compte + c'est qu'on s'exprime clairement + c'est-à-dire qu'on exprime nos idées de façon spontanée et claire
- [...]
- 43 I l'enseignant vous demande de ne pas lire ↑
- 44 Gabriel non + **non il n'a pas d'exigences**
- 45 I donc comme vous voulez
- 46 Gabriel oui + **certains ne lisent pas + mais d'autres lisent tout le temps** + une fois devant toute la classe + ils commencent à lire leurs cahiers de brouillon (ESD 20181212)

Ce que Sophylia nous a confié fait ressortir la préoccupation de certains enseignants que nous avons analysée plus haut, à savoir celle d'empêcher les apprenants chinois de lire pendant la prise de parole. Pourtant, les témoignages des autres nous amènent à nous focaliser sur un autre phénomène en classe d'oral : les étudiants peuvent lire lorsqu'ils interviennent (*« tout le monde lit à tour de rôle ce qu'il écrit »*, *« nous lisons le dialogue »*, *« si on lit des phrases préparées »*, *« nous lisons devant toute la classe »*). C'est notamment à partir des discours de Zoé et de Gabriel que nous arrivons à découvrir un autre positionnement du maître quant au critère de la tâche (*« je pense que l'enseignant doit avoir des exigences »*, *« non + non il n'a pas d'exigences »*). Les enseignants qui sont moins exigeants laissent les apprenants chinois libres d'agir à leur guise. Ces derniers peuvent choisir de lire ou de ne pas lire ce qu'ils ont préparé préalablement. Certes, généralement, les apprenants se sentent beaucoup plus à l'aise en lisant la parole préparée ; mais il est à noter que cette liberté de choix accordée par l'enseignant n'est pas appréciée par tout le monde. L'insatisfaction que certains apprenants expriment dans leurs discours peut en témoigner.

Le principal problème soulevé tient au fait que cette façon de présenter qui se fonde complètement sur l'écrit ne permet pas aux apprenants d'améliorer effectivement et efficacement leur expression orale en français. Par exemple, d'après Léa, la pratique de l'oral est loin d'être réalisée. Seule la prononciation a fait l'objet

d'entraînements (« *nous ne travaillons que la prononciation* »). Selon Zoé et Gabriel, en lisant la parole préparée, les apprenants n'arrivent pas à améliorer la capacité à réfléchir et à réagir spontanément en langue cible. Mais en réalité, c'est ce dont ils ont besoin dans l'apprentissage du français et ce qui leur est profitable. Si les apprenants chinois sont souvent considérés comme plus forts en écrit et beaucoup plus faibles en oral, certains parmi eux se rendent par ailleurs compte de l'importance de savoir s'exprimer spontanément. Par exemple, une bonne préparation ne suffit pas à réussir l'entretien pour demander le visa. Une fois en France, la communication quotidienne se réalise principalement de façon naturelle sans préparation. En ce sens, il n'est pas convenable de baser toujours la prise de parole sur l'écrit. C'est avec des exercices réguliers que les apprenants peuvent progressivement développer leur compétence en expression orale et mieux préparer leurs séjours en France.

La remise en cause venant de la part des étudiants nous pousse à interroger la posture des enseignants qui laissent à leurs élèves une liberté totale pour présenter leur travail. Se fondant sur la notion d'obstacle épistémologique de Bachelard (1938) et sur le concept d'objectif-obstacle de Martinand (1984, 1986), des études en didactique des sciences (Astolfi, 1992a et b ; Astolfi & Peterfalvi, 1993 ; Brousseau, 1989 ; Brousseau, 1998 ; Peterfalvi, 1997a et b ; Peterfalvi, 2001) ont mis au centre les obstacles d'apprentissage des élèves et leur ont conféré un statut beaucoup plus positif. Au lieu d'être considérés comme un empêchement à l'apprentissage, les obstacles ont pour fonction d'orienter les pratiques enseignantes. C'est autour de ceux-ci que l'enseignant peut construire de vrais objectifs dans son enseignement et des dispositifs didactiques afin de provoquer une évolution intellectuelle possible chez les apprenants (cf. chapitre II, § 2.4.2). Dans cette perspective, ce qui est primordial, c'est que les enseignants extra-nationaux doivent concevoir des activités qui consistent à favoriser la participation orale et spontanée des apprenants chinois. Au cours de leur apprentissage du français, un des plus grands obstacles qu'ils rencontrent réside dans la prise de parole spontanée. L'habitude de ne pas parler

spontanément en classe a été intériorisée par eux pendant leur parcours scolaire (Xie, 2017). Si la reconstruction des savoirs et les transformations intellectuelles reposent sur le franchissement possible des obstacles, nous pourrions réfléchir sur la pratique de l'enseignant. Est-il pertinent de laisser les apprenants libres d'agir pour qu'ils puissent contourner délibérément un obstacle d'apprentissage ? Les apprenants chinois arrivent-ils à développer leur niveau d'expression orale en lisant la parole préparée ? Ou au contraire, il est essentiel que l'enseignant s'inscrive dans un geste de pilotage et organise des activités appropriées pour apprendre à ses élèves à s'exprimer de manière plus naturelle et les amener à franchir progressivement les obstacles dans l'expression orale. Ce qui nous semble intéressant, c'est la façon dont l'enseignant est susceptible d'intervenir pour favoriser le franchissement de ces obstacles.

10.2.4 La réflexion sur la mise en place des activités orales

Suite aux analyses précédentes et aux informations fournies par l'enquête, lors de la mise en place des activités orales destinées aux apprenants chinois, nous voudrions attirer l'attention sur un ensemble de facteurs à prendre en compte, tels que les sujets abordés, les types d'activités pédagogiques à proposer, les façons d'organiser la préparation et la présentation, etc. C'est au cours de la planification que l'enseignant de langue doit s'engager dans un travail de structuration et de cohérence afin de mettre en lien les différents aspects.

- Les sujets abordés

Les recherches relatives à la motivation des élèves en milieu scolaire (Viau, 2000 ; Viau & Bouchard, 2000 ; Viau, 2009) démontrent que l'intérêt que l'élève porte à une activité constitue une source principale qui le pousse à s'y engager activement. Mais quels sont les sujets que les apprenants chinois aimeraient aborder en classe d'oral ? C'est avec l'enquête réalisée auprès d'eux que nous pouvons mieux connaître leurs opinions.

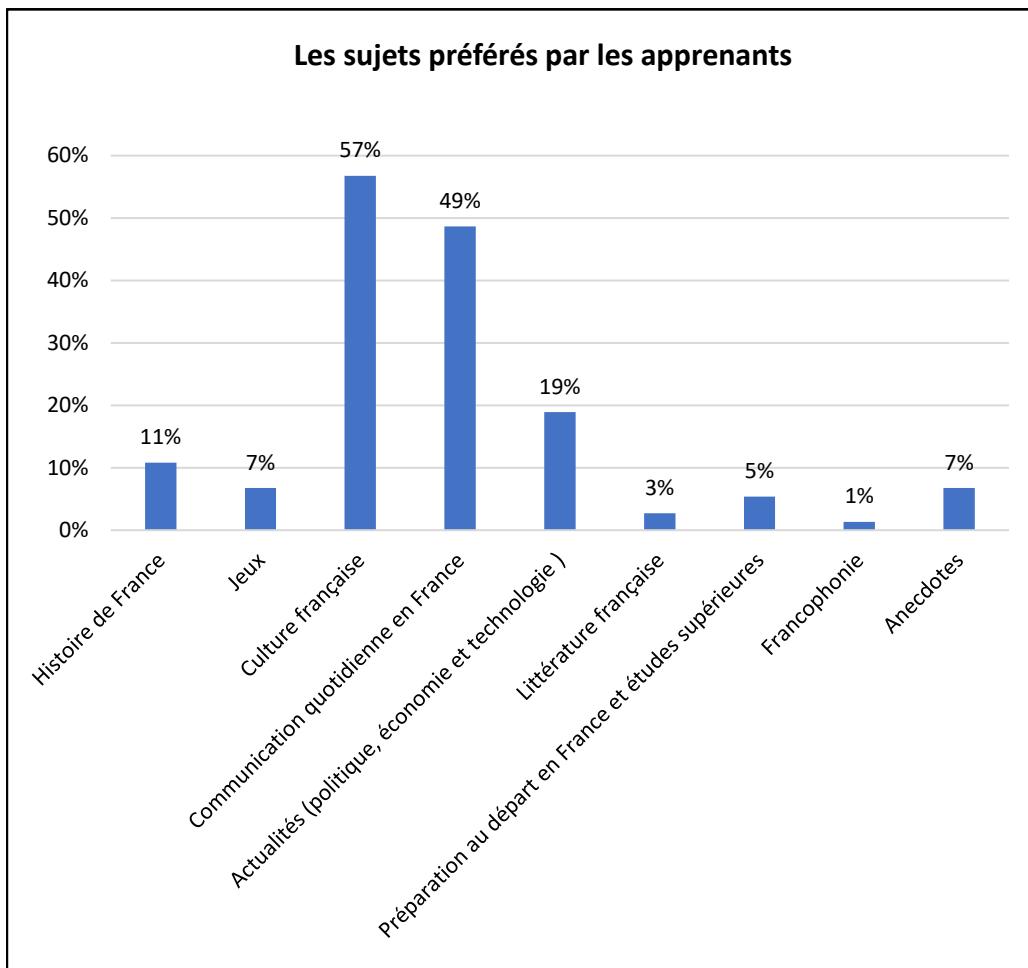


Figure 13 : Quels sont les sujets que vous préférez dans un cours d'expression orale ?

Selon l'histogramme ci-dessus, 57% des apprenants s'intéressent à la culture française qui est mondialement connue pour sa diversité et sa richesse. Quelques grands aspects sont surtout mentionnés : fêtes traditionnelles, coutumes, gastronomie, art, mode, musique et cinéma. La communication quotidienne attire également de nombreux apprenants. Presque la moitié d'entre eux (49%) expriment leur préférence pour les thèmes liés à la vie quotidienne, par exemple, faire des achats, faire une réservation, voyager, se renseigner, etc. Certains expriment en particulier leur envie d'apprendre le français familier. Les actualités politiques, économiques et technologiques arrivent en troisième position. On voit par-là que les sujets d'actualité sont attirants pour 19% des personnes enquêtées. S'ensuit l'histoire

de France qui est évoquée par 11% des apprenants. Avec une même proportion de 7%, les anecdotes et les jeux en français intéressent ceux qui mettent en avant le côté ludique du sujet abordé. Un très petit nombre d'apprenants (5%) veut que l'enseignant introduise des sujets qui les aident à préparer et à réussir leurs études en France, par exemple, le TCF, l'entretien de Campus France, la présentation de l'enseignement supérieur français, etc. Viennent enfin successivement la littérature française (3%) et la francophonie (1%).

- Les activités pédagogiques

A côté des sujets à concevoir, les activités pédagogiques ont aussi un grand impact sur le déroulement de la classe. Nous pouvons voir sous quelles formes les apprenants sont amenés à avancer dans leur acquisition du français. Quelles sont les activités pédagogiques qui intéressent le plus les étudiants chinois en classe d'oral ? Ils ont été invités à faire leurs choix parmi les activités organisées régulièrement par les enseignants extra-nationaux et ils ont eu la possibilité de faire des propositions.

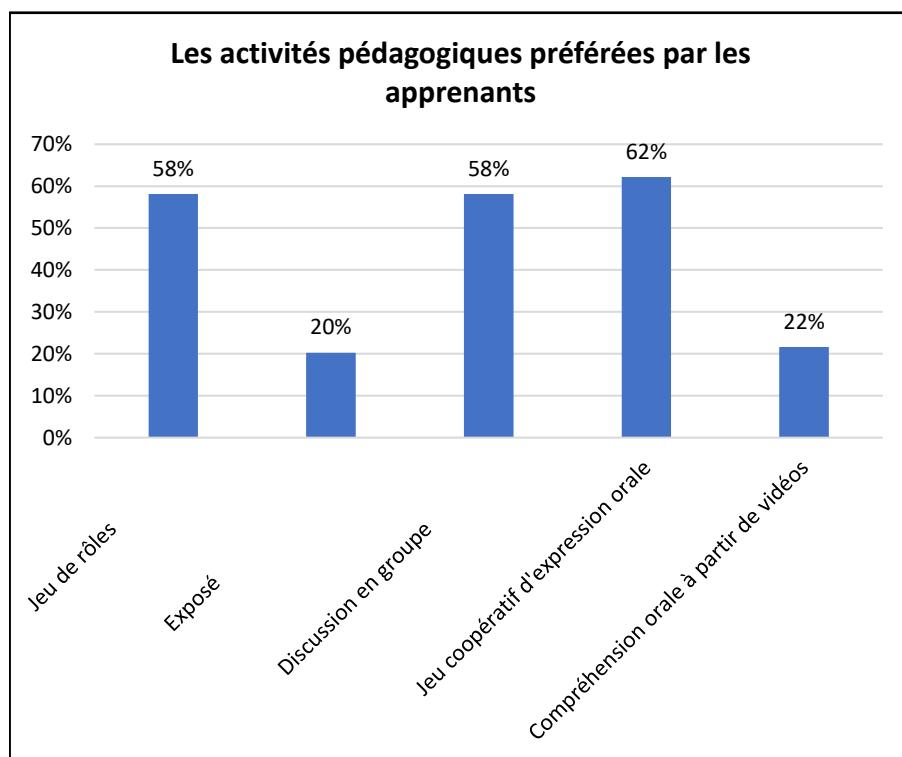


Figure 14 : Quelle(s) activité(s) pédagogique(s) aimez-vous ?

D'après l'histogramme ci-dessus, c'est le jeu coopératif d'expression orale qui arrive en tête (62%). Le jeu de rôles et la discussion en groupe arrivent en même temps en deuxième position. 58% des étudiants expriment leur préférence pour ces deux activités. Vient ensuite l'activité de compréhension orale à partir de vidéos qui a généralement pour fonction d'introduire le sujet d'oral. C'est le choix de 22% des étudiants. Enfin, seuls 20% choisissent l'exposé comme activité préférée.

Il ressort de nos données que les apprenants chinois accordent d'abord de l'importance au côté ludique des activités proposées en classe. Au fait, de nombreuses études font état du rôle spécifique du jeu dans le processus d'apprentissage et ce type d'activité ludique est considéré aujourd'hui comme un outil pédagogique à part entière pour les classes de langue (Durban & Terrier (dir.), 2017 ; Musset & Thibert, 2009 ; Silva, 2008a et b). Parmi les nombreux avantages associés au jeu, citons par exemple l'influence positive sur la motivation des apprenants, la mise en contact de l'apprenant avec l'objet d'apprentissage par une médiation ludique, la création d'une atmosphère relativement détendue en classe, le développement de compétences et l'acquisition de connaissances. Comme l'indique Cuq (2003, p. 160), les activités ludiques permettent aux apprenants « d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives ». Ainsi la participation au jeu aide à développer la réaction spontanée des apprenants en langue cible et c'est ce dont le public chinois a besoin. Enfin, n'oublions pas que, dans le modèle du « multi-agenda » sur l'agir enseignant, une des postures importantes d'étayage adoptées par l'enseignant est la posture dite du « magicien » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 40). Elle se présente généralement lors de l'organisation des jeux en classe et permet de capter l'attention des apprenants (cf. chapitre V, § 5.4.2).

En outre, les trois activités les plus appréciées partagent un point commun : elles doivent s'effectuer de manière collaborative par au moins deux individus. Par rapport à la participation individuelle, les apprenants chinois ont un penchant pour la collaboration. Cette constatation correspond aux analyses sur les habitudes

culturelles d'apprentissage du public chinois. Bouvier (2003) conclut que la collaboration et la recherche du consensus sont valorisées par les apprenants chinois. En effet, la société chinoise repose sur un système « *communautaire* » et celui-ci peut être considéré comme « *une entité qui se divise en de multiples individualités, indépendantes mais soudées les unes aux autres* » (p. 402). De même, Robert (2002) constate également que « *l'étudiant chinois se définit en fonction du groupe* » (p. 136). Par rapport aux pays occidentaux où l'individualisme semble triompher, la Chine est toujours marquée par la culture collectiviste qui trouve son origine dans la pensée traditionnelle chinoise (Latourelle, 1943 ; Schaaper & Jiao, 2013 ; Shao, 2000 ; Zheng, 1995). Principalement sous l'influence du confucianisme, l'accent est mis sur le groupe auquel l'individu appartient. Quelques valeurs sont essentielles, telles que l'identification communautaire et la conformité aux principes du groupe. Zheng (2003, p. 80) considère que ces valeurs collectives représentent « *l'esprit de convergence* » des Chinois. Comme il l'indique, « *Pour les Chinois, le moi n'existe pas, seule la communauté existe* » (*ibid.*, p. 81). Comme le collectivisme l'emporte sur l'individualisme, les apprenants chinois préfèrent généralement les activités pédagogiques en groupe aux celles qui exigent l'engagement personnel. Leur préférence pour la collaboration reste un facteur important à prendre en compte lors de la mise en place des activités orales.

- La participation (non) préparée

Compte tenu des analyses précédentes concernant la préparation à la prise de parole, avant d'entrer en classe, il incombe à l'enseignant de réfléchir sur un ensemble de questions et le pilotage constitue ici sa première préoccupation :

- Selon le sujet proposé et la forme d'activité orale, la préparation est-elle nécessaire ?

- Entre les activités qui exigent une participation spontanée et celles qui nécessitent une préparation préalable, comment réaliser une bonne répartition en suivant la programmation et en assurant la cohérence du cours ?

- Vu les contraintes temporelles en classe, si la préparation est indispensable, faut-il que les apprenants la fassent avant la classe ou pendant la classe ?

- Lorsque les apprenants sont invités à préparer leur intervention pendant la classe, peuvent-ils recourir à l'écrit ? Est-il possible qu'on les encourage à réaliser leur préparation à l'oral ?

- Combien de temps leur faut-il pour préparer la prise de parole ? En raison de l'hétérogénéité des niveaux linguistiques en classe, il arrive que les apprenants diffèrent sur le temps de préparation. Pour l'enseignant, la gestion du temps reste ici un grand défi à relever. Il est à noter qu'une longue préparation risque de provoquer l'insatisfaction de certains apprenants.

La prise en compte de ces divers aspects mentionnés ci-dessus permet de redécouvrir que le travail de l'enseignant est un « *travail composite* » qui contient « *une combinaison variable d'éléments, non seulement divers, mais souvent potentiellement contradictoires, hétérogènes, étrangers les uns aux autres* » (Tardif & Lessard, 1999, p. 33). Si la planification peut aider l'enseignant à simplifier ses actes d'enseignement, à réduire son sentiment d'incertitude et à augmenter son efficacité (cf. chapitre IV, § 4.2.2), elle repose également sur les compétences professionnelles variées de l'enseignant. Enfin, comme il est impossible que l'enseignant base tous ses actes sur la planification, il est amené à réexaminer à tout moment son plan préétabli sur la préparation de la prise de parole et à faire des ajustements en fonction des circonstances.

- La prise de parole

Nous avons exprimé notre doute quant au développement de la compétence d'expression orale chez les apprenants chinois lorsque ceux-ci sont autorisés à lire pendant les activités orales. Nous supposons qu'il revient à l'enseignant de guider les apprenants vers une présentation plus naturelle même s'il trouve nécessaire d'organiser une étape de préparation par écrit avant la prise de parole. Autrement dit, apprendre aux apprenants chinois à s'affranchir petit à petit de leur dépendance vis-

à-vis de l'écrit reste un problème majeur à résoudre. C'est aussi le facteur clé qui permet aux apprenants d'améliorer leur compétence de s'exprimer spontanément. De la prise de parole préparée à la prise de parole spontanée, ils ont de nombreux obstacles d'apprentissage à franchir. Mais pourquoi bon nombre d'apprenants chinois ont-ils du mal à parler spontanément ? Pourquoi ont-ils l'habitude de se référer à l'écrit lors de la prise de parole ? Outre le poids de la culture éducative que nous avons montré plus haut, il faut remarquer qu'ils ne se croient pas assez compétents en expression orale au cours de l'apprentissage du français. L'enquête effectuée auprès d'eux permet de confirmer que l'expression orale est considérée comme une compétence très difficile à acquérir, précédée uniquement par la compréhension orale. Beaucoup d'étudiants avouent leur difficulté à s'exprimer couramment et spontanément en langue cible (cf. chapitre VIII, § 8.1.1). Le fait de souligner le manque de compétence dans le domaine de l'oral nous pousse à tenir compte du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants chinois lorsqu'ils s'engagent dans une tâche liée à la production orale.

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle (ci-après dénommé « SEP »), conceptualisée par Albert Bandura (2003), renvoie au jugement qu'un individu porte sur sa capacité d'agir dans une situation donnée pour accomplir une tâche avec succès (Galand & Vanlede, 2004 ; Lecomte, 2004 ; Sugecka-Zajac, 2016). Les chercheurs qui œuvrent dans le domaine scolaire se servent de ce concept dans leur recherche sur la motivation des apprenants et attirent l'attention sur la perception que l'apprenant a de sa propre compétence (Galand & Vanlede, 2004 ; Pajares, 2003 ; Viau, 2009). Il s'agit du jugement que l'apprenant porte sur « sa capacité à réussir de manière adéquate une activité pédagogique qui lui est proposée » (Viau, 2009, p. 36). La mise en relation entre SEP et niveau de performance dans une tâche d'apprentissage démontre que les apprenants ayant une perception de compétence élevée sont susceptibles d'adopter une attitude plus positive dans leurs études. Par exemple, ils préfèrent les tâches difficiles qui sont perçues comme des défis à relever et qui permettent de développer leurs compétences. Ils se donnent des objectifs

élevés et s'efforcent de les atteindre. Ils restent centrés sur la tâche d'apprentissage et la continuent malgré les difficultés rencontrées. Ils savent gérer leur inquiétude et leur stress en cas d'échec. A l'inverse, les apprenants ayant un SEP insuffisant ou faible ont tendance à se démotiver devant les tâches dans lesquelles ils ne se sentent pas assez compétents. Doutant de leurs capacités à accomplir une tâche considérée comme difficile, ils y consacrent moins d'efforts et ont du mal à persévérer jusqu'à l'atteinte du but visé. Sans stratégies efficaces, ils se concentrent sur leurs points faibles, leurs manques de compétence et les conséquences susceptibles d'être entraînées par l'échec (Galand & Vanlede, 2004 ; Lecomte, 2004 ; Sugecka-Zajac, 2016, Viau, 2009). Nous remarquons ainsi chez ces apprenants un cercle vicieux. Comme l'indique Lecomte (2004, p. 61), « ces pensées perturbatrices ruinent ensuite leurs efforts et leur pensée analytique en distrayant leur attention de la meilleure manière d'exécuter les activités et en l'orientant vers les insuffisances personnelles et les malheurs éventuels ». Certes, le SEP n'est pas le seul facteur qui décide la performance de l'apprenant, mais il apparaît comme un des enjeux durant l'apprentissage.

Des études se concentrent sur le SEP à l'oral en contexte éducatif. Malgré les différents contextes de recherche, il est à noter que la perception de compétence à l'oral chez les apprenants est souvent associée à l'appréhension de la communication orale. Par exemple, les personnes qui prennent la parole devant un public se sentent souvent inquiets. L'appréhension de l'oral est considérée comme un facteur crucial qui affaiblit le SEP. Les apprenants sont poussés à douter de leurs compétences réelles et à éviter les tâches à l'oral. Pourtant, lorsqu'on pratique moins l'oral, on a moins de possibilités pour développer cette compétence. Ainsi l'inquiétude persiste dans la communication orale (Chesebro et al., 1992 ; Cormier & Langlois, 2019 ; Demir, 2017 ; Dwyer & Fus, 1999 ; Dwyer & Fus, 2002 ; McCroskey, 2009). Mais plutôt que de se contenter de diminuer l'appréhension de l'oral, l'étude de Dwyer & Fus (2002) a fait remarquer qu'il est préférable d'élever le SEP des apprenants. En effet, le développement d'une perception plus positive sur

leur capacité aide à motiver les apprenants et favorise leur participation dans la tâche. Ce qui pourra les amener à vaincre graduellement le sentiment d'anxiété.

Comment accroître le SEP des apprenants et les rendre plus dynamiques dans l'apprentissage ? Des études (Bandura & Schunk, 1981 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Lecomte, 2004 ; Viau, 2009) offrent diverses pistes d'intervention pédagogique d'ordre général en se fondant principalement sur les quatre grandes sources qui alimentent le SEP⁶⁶. Il est suggéré de proposer aux apprenants des objectifs clairs et proximaux pour guider leur apprentissage. Il s'agit d'une série de sous-objectifs qui semblent plus accessibles. Par rapport aux objectifs formulés de façon générale ou aux objectifs distaux qui présentent un plus grand défi, ces objectifs aident à réduire le risque de découragement, à réaliser des progrès par étapes successives et à éléver donc graduellement le SEP. En plus, l'enseignant ne doit pas se contenter de convaincre les apprenants qu'ils sont capables d'accomplir la tâche en question, il lui incombe de leur montrer comment la réussir. Les pratiques évaluatives sont également très importantes. Il est conseillé de fournir des feed-back appropriés et des informations précises concernant les points forts et les points faibles d'une performance. Il importe que l'enseignant amène les apprenants à se focaliser sur les façons d'améliorer la performance et sur les progrès déjà accomplis. Parallèlement, il faut éviter une comparaison entre pairs et une évaluation générale par exemple sous forme de score. Finalement, il est nécessaire que les apprenants aient une perception juste de leurs propres capacités à accomplir une tâche d'apprentissage. Il revient à l'enseignant de leur fournir des outils qui permettent de développer leur

⁶⁶ Il s'agit d'abord d'expériences actives de maîtrise. Les performances antérieures d'un individu, notamment celles qui remportent un succès, servent d'indicateurs de capacité et lui permettent de renforcer la croyance d'efficacité personnelle. Les expériences vicariantes constituent une autre source importante. Le fait d'observer les actions réalisées par les autres (la réussite ou l'échec) peut influencer la croyance de l'observateur en ses capacités de réussir. Il s'agit ensuite de la persuasion verbale. C'est-à-dire que le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu peut être renforcé lorsqu'une personne significative lui exprime des encouragements et sa confiance dans ses capacités. Enfin, les états physiologiques et émotionnels d'une personne tiennent une place dans le sentiment d'efficacité. L'évaluation de ses capacités se base partiellement sur son état physiologique et émotionnel. On est plus confiant dans le succès si on sait mieux gérer le stress et l'anxiété (Capron, 2012 ; Galand & Vanlede, 2004 ; Lecomte, 2004).

auto-évaluation. Concernant l'accroissement du SEP à l'oral, Dwyer & Fus (2002) ont suggéré dans leur étude des stratégies dans le contexte de la communication orale. Par exemple, l'enseignant peut faire des démonstrations et les apprenants sont invités à voir des présentations orales de trois niveaux (niveau inférieur à la moyenne, niveau moyen et niveau supérieur à la moyenne). Ce qui permet aux apprenants de comprendre qu'ils sont capables de réaliser au moins une présentation orale correspondant à un de ces niveaux. De plus, l'enseignant peut envisager d'organiser au début du semestre des petites présentations orales et fixer aux apprenants des objectifs proximaux à atteindre. Il s'agit de les amener à s'habituer à parler en public et de les préparer à des présentations plus longues et difficiles. Enfin, l'enseignant doit préciser ses exigences et ses critères d'évaluation pour chaque tâche. Toutes ces recherches mentionnées ci-dessus proposent des pistes d'action pour faire évoluer positivement le SEP des apprenants. Pour notre étude, ce sont des suggestions que les enseignants extra-nationaux peuvent prendre en compte afin de développer la compétence d'expression orale du public chinois. L'amélioration du SEP pourrait contribuer à diminuer leur anxiété face aux tâches de production orale. Ils pourraient ainsi sortir progressivement de la dépendance à laquelle ils sont si habitués, à savoir la dépendance vis-à-vis de l'écrit.

10.3 La timidité des apprenants chinois : une préoccupation majeure des enseignants extra-nationaux

10.3.1 La perplexité de l'enseignant : la participation passive résulte-t-elle de la timidité ?

Dans les entretiens, si les autres enseignants enquêtés nous ont révélé clairement que la timidité constituait un grand obstacle à traiter dans l'enseignement, Pierre n'a fait, dans un premier temps, aucun commentaire sur ce sujet. Jusqu'à notre

question sur deux étudiants qui restent beaucoup plus muets que les autres, l'enseignant nous montre sa perplexité à l'égard de leur participation passive.

190 Pierre

peut-être ils sont un peu timides ou après c'est : **ils sont peut-être deux des trois plus faibles de la classe** donc aussi ça aide pas + ils sont un peu un peu à la traîne par rapport aux filles [...] quand on fait des jeux de rôles ils les font comme ça encore parfois ça arrive des fois on a fait des débats des fois ça va ils s'intègrent **mais souvent ils sont quand même plutôt en retrait** t'as vu déjà **ils sont un petit peu tout au fond dans le coin XXX** pareil ils sont XXX chais pas + ils sont : oui si si je leur demande pas personnellement nominalement presque jamais **ils vont essayer de proposer une réponse** (EAC 20180630)

194 Pierre

oui oui Léo un peu Thomas presque encore plus rarement donc + mais après oui c'est pour ça **je sais pas** si t'as vu **dans les classes avec les cartes quand je pose une question à tout le monde** je vais partout là **ils sont obligés quand ça tombe sur eux mais sinon si je pose une question à la classe ils vont se dire y a quelqu'un d'autre qui va répondre j'ai pas besoin de : de me lancer + peut-être pour ne pas se tromper chais pas si c'est l'histoire de la timidité ou de ne pas perdre la face chais pas quoi** mais euh : mais oui presque dans chaque classe **quel que soit le sujet ils ont essayé d'être en retrait quand même** (EAC 20180630)

L'utilisation des énoncés à valeur d'incertitude (« *peut-être* ») dès le début du discours prouve que l'enseignant n'est pas sûr de son point de vue. Deux hypothèses principales sont évoquées pour expliquer la participation insuffisante de ces deux étudiants. Premièrement, c'est la timidité qui influence leurs comportements (« *ils sont un peu timides* »). Deuxièmement, il s'agit d'un aspect qu'un enseignant de langue prend souvent en compte. Le niveau de langue faible ne permet pas de participer assez en classe (« *ils sont peut-être deux des trois plus faibles de la classe* »). Nous remarquons ici que l'enseignant propose une comparaison quant à la participation des apprenants en question. Ils préfèrent participer aux activités qui reposent sur la collaboration, telles que les « *jeux de rôles* » et les « *débats* ». Pourtant, ils sont enclins à éviter la participation individuelle. Quand il s'agit d'une question adressée à tout le groupe, ils attendent toujours que les autres y répondent au lieu de se lancer en premier. Cette constatation est en adéquation avec notre analyse sur la préférence des étudiants chinois pour les

activités pédagogiques en groupe (cf. chapitre X, § 10.2.4). Le fait de s'asseoir « *au fond* » de la salle fait voir le désir de garder une certaine distance avec l'enseignant et d'être « *en retrait* » en classe. Il est difficile d'obtenir la participation individuelle de ces apprenants discrets. L'enseignant est ainsi obligé de faire appel à quelques stratégies en adoptant plutôt une posture de contrôle. Pierre choisit de les désigner « *nominalement* » ou d'organiser un tirage au sort « *avec les cartes* » pour les pousser à agir individuellement. Avec la réitération des phrases négatives (« *chais pas* », « *je sais pas* »), la verbalisation est toujours marquée par un ton incertain. L'enseignant n'est pas du tout sûr que la passivité des apprenants soit toujours liée à la timidité, malgré que ce mot accompagne souvent le public chinois. Tout au long du commentaire, l'énumération de divers facteurs, comme le niveau linguistique ou la culture du pays (« *un peu à la traîne* », « *ne pas se tromper* », « *ne pas perdre la face* »), amène à saisir l'état perplexe de l'enseignant.

10.3.2 La mise en place des groupes de travail pour contourner la timidité

A la différence de Pierre, Emmanuel prend une position plus claire quant à la timidité des apprenants chinois. Il en cite quelques-uns comme exemples à différents moments dans différents entretiens :

246 Emmanuel c'est ça y a des + **je t'ai parlé d'une étudiante très timide tout à l'heure**
elle s'améliore mais euh : [...] (ESD 20180515)

23 Emmanuel non en l'occurrence je pense que je comprenais **c'est peut-être avec les deux étudiants qui euh sont beaucoup plus timides que là j'entends pas** [...] (EAC 20180704)

304 Emmanuel parce que encore une fois **elle est vraiment euh : timide + relativement timide** donc + pour elle c'est c'est pas évident (EAC 20181206)

Rappelons que l'enseignant, lors du premier entretien semi-directif, signale que la timidité est le premier grand obstacle dans sa classe d'oral surtout destinée aux débutants. Il pense que le travail en groupe constitue un moyen efficace qui

permet aux apprenants de contourner la timidité (cf. chapitre X, § 10.1.4). A cet égard, il nous semble intéressant de voir si l'enseignant met réellement en pratique cette stratégie qui fait désormais partie de son répertoire didactique. Continuons avec l'extrait suivant :

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
439 E	vous pouvez travailler en groupe Jérémy tu veux travailler avec qui <i>Jérémy se retourne pour trouver Simon et les rires sont partagés entre certaines étudiantes. L'enseignant fait un signe à Simon de venir au premier rang.</i>	E euh :: pourquoi parce que si on met en commun tout de suite si on fait un groupe de dix-huit comme a proposé Ariane tout à l'heure + donc encore une fois c'est toujours les mêmes qui vont parler + c'est Ariane Marianne Jérémy peut-être Simon peut-être Aurore Laurie peut-être en anglais (<i>rire</i>) + et puis Olive Irène André Jean qui d'autres Angèle je ne les entendrai pas donc s'ils sont en groupe Angèle avec Sylvie elles vont essayer de parler un peu elles vont elles vont au moins parler un peu en français dans le cours d'oral de français
440 E	en groupe si en groupe pas forcément ça peut être deux trois quatre cinq d'accord	(EAC 20180704)
441 Ariane	dix-huit (<i>rire</i>)(<i>elle fait un geste</i>)	
442 E	<u>dix-huit</u>	
443 Ariane	**(toute la classe ensemble)	
444 E	euh :::	
445 Ariane	euh oui	
446 E	NON on va mettre en commun après on discute bon	
(Emmanuel-Cours 20180525)		

En classe, en adoptant principalement un geste de pilotage, Emmanuel exige que les apprenants forment des groupes de travail. Nous pouvons le constater à travers ses consignes destinées à toute la classe (« *vous pouvez travailler en groupe* », « *en groupe* »), la question qu'il pose à Jérémy (« *tu veux travailler avec qui* ») et le signe qu'il fait à Simon. Non seulement le déplacement est autorisé, mais aussi un même groupe peut rassembler plusieurs membres (TP 440). Malgré une grande liberté accordée à ses élèves, l'enseignant insiste toujours sur la formation des différents groupes avant d'entreprendre une discussion dans toute la classe (« *on va mettre en commun après* »). C'est la raison pour laquelle quand Ariane propose, sur un ton humoristique, de former un seul grand groupe (TP 441), l'enseignant refuse finalement sa proposition (« *NON* ») après un petit moment d'hésitation (« *euh :::* »). Devant cette tentative de déplanification, l'enseignant choisit d'y résister et de ne

pas aller sur le chemin qui lui est proposé. Autrement dit, la posture ludique (Bucheton & Soulé, 2009 ; Bucheton et al., 2015) initiée par l'étudiante reste sans effet.

Certes, l'échange des idées à travers une discussion collective est nécessaire, mais Emmanuel a toujours pour souci d'obtenir la participation maximale des apprenants. Une discussion menée au sein de toute la classe ne favorise pas l'engagement des apprenants qu'il considère comme timides. L'enseignant cherche à faire travailler tout le groupe au lieu de n'écouter que les apprenants plus dynamiques. Il importe de trouver un équilibre dans la gestion de la parole notamment pour un cours d'oral. Selon l'enseignant, la division de la classe en petits groupes permet à ceux qui sont timides de s'exprimer davantage (*« elles vont au moins parler un peu en français »*). Comme il l'a déjà souligné lors de l'entretien semi-directif, les apprenants chinois qui craignent le contact direct avec le professeur se montrent moins timides devant leurs pairs. La mise en place des groupes de travail a donc pour fonction d'aider les apprenants les moins dynamiques à contourner la timidité et à s'engager plus activement dans la tâche à accomplir. A ce sujet, l'identification de la préférence pour la discussion en groupe chez plus de la moitié des étudiants enquêtés (58%) vient à l'appui de l'idée de l'enseignant.

10.3.3 Vaincre la timidité en situation de prise de parole en public

En classe de langue, la prise de parole en public représente à la fois un moment particulier et difficile pour l'apprenant. Celui qui parle est placé dans une situation où il doit jouer un rôle actif par rapport aux autres. Tous les regards convergent vers lui. Et en même temps, l'apprenant est amené à utiliser la langue cible qu'il ne maîtrise pas encore parfaitement. Il arrive que l'apprenant, encore faible en production orale, se montre timide devant tout le monde. Dans cette partie, l'obstacle mis en avant par les enseignants se concrétise dans la timidité des étudiants qui parlent à leur tour.

Interaction en classe			Verbalisation de l'enseignant
305 Silvère	XXX		E (time code : 00:13:15) Commentaire 10--- tu vois je suis je
	XXX		suis toujours obligé de alors quand c'est quand c'est
306 E	ta		Silvère ou Orville qui parle je suis obligé de m'approcher + parce qu'ils parlent trop doucement
	maman↑		pourtant je leur ai dit parle plus fort parle plus fort mais si je leur demande de parler plus fort ils vont augmenter de quoi ils vont augmenter peut-être de : on va dire même pas un décibel
307 Silvère	XXX		Silvère sa tête monte juste au-dessus on va ah ah ah (<i>l'enseignant imite Silvère qui lève sa tête lentement</i>) + mais toujours j'entends rien je suis obligé de m'approcher à chaque fois + c'est dommage parce que euh :: ils parlent dans leur barbe quoi c'est un c'est un peu le problème ça aussi + mais bon ils sont ils sont comme ça je comprends certains étudiants ah + je pense que je pense que Silvère Silvère a beaucoup de difficultés
	XXX		Silvère ne parle jamais [...] Silvère ne parle pas Silvère est Silvère est très réservé Silvère est très timide Silvère ne dit rien il parle pas c'est vraiment je pense qu'il est comme ça et euh : je sais pas comment je :
308 E	MA ma		(EAC 20180425)
	mère		
309 Silvère	XXX		
	XXX		
310 As	(rires)		
311 E	quarante		
	quarante		
	je ne sais		
	pas		
(Jonathan-Cours 20180329)			

En classe, les prises de parole de Silvère en TP 305, 307 et 309 sont presque inaudibles. Après la première interrogation (« *ta maman ↑* »), l'enseignant essaie à deux reprises (TP 308 et 311) de reprendre les énoncés de l'étudiant et finit par une attitude incertaine (« *je ne sais pas* »). Jonathan nous révèle dans la verbalisation sa difficulté de suivre les énoncés de deux apprenants qui parlent à voix extrêmement basse (« *parce qu'ils parlent trop doucement* », « *ils parlent dans leur barbe* »). Pour mieux comprendre ceux-ci, il faut que l'enseignant reste près d'eux (« *je suis obligé de m'approcher* »). Ils n'arrivent pas à éléver la voix même si l'enseignant leur demande de le faire (« *ils vont augmenter peut-être de : on va dire même pas un décibel* »). La présence de quelques discours tels que « *à chaque fois* » et « *toujours* » permet de constater que ce problème se présente assez régulièrement dans la classe.

Au cours de l'entretien, Silvère fait surtout l'objet de commentaires. D'après Jonathan, la difficulté de Silvère en expression orale peut s'expliquer en partie par sa compétence langagière assez faible (« *Silvère a beaucoup de difficultés* »). Mais

il est à noter que la personnalité de l'étudiant est un facteur clé qui affecte ses comportements (« *ils sont comme ça* », « *il est comme ça* »). Dans la dernière partie de la verbalisation, en s'appuyant sur des éléments assez répétitifs, l'enseignant cherche toujours à souligner la timidité de Silvère et le fait qu'il parle peu en classe. Finalement, quelques signes d'hésitation identifiés dans les propos de l'enseignant (« *euh : je sais pas comment je :* ») permettent de constater qu'il manque de stratégie efficace pour franchir cet obstacle.

Sans évoquer de solutions concrètes pour amener Silvère à vaincre sa timidité lorsque l'étudiant parle à son tour, Jonathan explique dans la séquence suivante qu'il tente quand même de le pousser à s'exprimer davantage.

- 27 Jonathan **j'ai essayé mais tu peux pas le dévergonder** + je sais que voilà je sais que qu'il par exemple tu vois je sais qu'il collectionne les chaussures il adore les chaussures il a beaucoup beaucoup de chaussures + **j'essaye de tu vois de lui parler de lui dire** ah :: ça c'est tes nouvelles chaussures ↑ c'est nouveau ↑ oui + **j'essaye de poser des questions** tu achètes ça quand y a pas longtemps terminé tu vois il fait il fait trois mots + **c'est c'est dur de le faire parler c'est dur de le faire parler de trouver quelque chose pour le faire parler c'est difficile même de lui parler quelque chose qu'il adore** des chaussures il adore les chaussures il en collectionne + et euh : non non ça il tu vois il parlera pas il parlera pas pas : c'est euh : ça c'est vraiment **c'est DIFFICILE c'est DIFFICILE** + et après après **il est comme ça** je peux je peux faire quoi je peux **voilà j'ai essayé je peux pas non plus + c'est impossible quoi** (EAC 20180425)

Le nombre d'occurrences du verbe « *essayer* » nous montre sa volonté d'apporter des changements vis-à-vis d'une situation insatisfaisante. La stratégie que Jonathan mobilise consiste à motiver Silvère par le biais de son centre d'intérêt. L'enseignant suppose que l'apprenant est enclin à s'exprimer davantage devant ce qui l'intéresse. En effet, l'adoption de cette pratique est en correspondance avec une conviction pédagogique importante de l'enseignant. Durant l'enquête, il a évoqué à différents moments la nécessité d'adapter le sujet aux apprenants afin d'obtenir leur participation. Pourtant, cette stratégie est loin d'être efficace pour faire parler Silvère considéré comme tellement timide (« *il fait trois mots* », « *c'est difficile même de lui*

parler quelque chose qu'il adore »). La verbalisation est marquée par la réitération des énoncés comme « dur » et « difficile ». Jonathan avoue qu'il a toujours du mal à inciter l'apprenant à prendre la parole puisqu'il lui est impossible de changer sa personnalité (« tu peux pas le dévergondier »). L'enseignant se sent complètement impuissant devant ce type d'obstacle (« je peux pas non plus », « c'est impossible quoi »).

Nous continuons à aborder le problème de timidité avec un autre extrait issu de la classe de Nabil. Deux étudiantes sont sollicitées pour présenter un exposé qu'elles ont préalablement préparé :

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
73 E Claire	E (time code : 00:09:50) Commentaire 8--- ah oui + tu vois voilà ils vont au coin + pourquoi ↑
74 Claire Coco <i>Claire et Coco ne se mettent pas au milieu.</i>	I pourquoi ils vont au coin E alors pourquoi + là ils vont au coin la majorité des étudiants sont là
75 E pourquoi vous êtes là-bas allez ici <i>Les rires sont partagés, Coco et Claire discutent à voix basse en chinois.</i>	I oui E ok + alors que là s'ils viennent là ils sont au milieu devant tout le monde donc ils préfèrent aller au coin pour ne pas que les autres les voient tous très bien + c'est comme voilà c'est comme ils préfèrent se cacher mais ils se cachent pas justement alors que s'ils viennent là là ils ont c'est dégagé c'est tout le monde qui peut les voir + (rire) voilà c'est des petites tactiques
76 E Claire au milieu	[...]
77 Claire oui	E (time code : 00:10:05) Commentaire 9--- tu vois voilà elles hésitent et elles se rapprochent ++ et voilà Claire
78 As (rires)	I elle cache son visage
	E oui (suite film)
	E (time code : 00:10:29) Commentaire 10--- ils ont peur de regarder les autres + mais je te l'ai dit + c'est des gens c'est des amis qu'ils connaissent depuis deux ans donc ils vont pas te juger ++ j'ai pas compris pourquoi est-ce qu'ils ont peur comme ça de :: alors c'est des gens voilà je sais pas euh je : si si je suis avec une classe depuis un an je ne vais pas avoir peur de parler devant eux je les regarde en face
	I d'après toi est-ce que c'est la culture chinoise ou bien la culture éducative chinoise
	E je suis pas là pour juger je je ne juge pas la culture chinoise ni l'éducation chinoise qui est qui est aussi une bonne éducation
	+ mais mais je pense que c'est plutôt oui c'est plutôt la culture le :: ils ont peur de perdre la face
(Nabil-Cours 20181011)	(EAC 20181114)

A gauche, les interactions verbales portent principalement sur la position des étudiantes lors de l'exposé. S'inscrivant dans une posture de contrôle, Nabil désigne non seulement les personnes qui vont parler, mais aussi fixe le lieu où elles se tiennent debout. Le passage du ton interrogatif au ton impératif nous rappelle l'identité autoritaire de l'enseignant et permet d'identifier son insatisfaction envers les étudiantes qui ont choisi de se mettre au coin. Claire et Coco sont finalement obligées d'aller « *au milieu* » devant toute la classe.

Au cours de la verbalisation, l'enseignant procède à une série d'analyses quant à la timidité de ses élèves. Tout d'abord, les deux étudiantes préfèrent « *aller au coin* » et « *se cacher* » pour éviter autant que possible de devenir le centre d'attention de tout le monde. Elles hésitent encore à se mettre au milieu même si l'enseignant leur demande de le faire. En plus, pendant l'exposé, Claire essaie de cacher son visage avec le cahier à la main pour éviter le contact visuel avec ceux qui les écoutent. Comment pousser les apprenants à combattre la timidité ? Nabil décide de les faire parler devant tout le monde au milieu de la tribune. L'enseignant considère cette solution comme une petite « *tactique* ». Mais en fait, il peut s'agir d'une stratégie d'enseignement qui relève de son répertoire didactique. S'inspirant de l'étude de De Certeau (1990), Cicurel (2002, p. 9) distingue la tactique de la stratégie : « pour qu'il y ait stratégie, il faut qu'il y ait intention stratégique, choix entre plusieurs possibles, calcul. La tactique ne se donne pas de projet global, elle fonctionne au coup par coup, elle profite des occasions, se faufile, s'apparente à la ruse ». En bref, la stratégie est à la fois intentionnelle et planifiée. Pourtant, la tactique renvoie davantage à l'improvisation. Lors de l'entretien semi-directif, Nabil a déjà évoqué cette solution pour faire face à la timidité du public chinois : il faut les mettre devant toute la classe (cf. chapitre X, § 10.1.4). C'est ainsi une stratégie importante que l'enseignant mobilise. Il lui semble nécessaire de leur donner l'habitude de parler devant les autres. En plus, l'idée de confronter les apprenants à leur difficulté pour provoquer des changements chez eux amène à penser au « statut didactique » (Astolfi, 1992a) de l'obstacle d'apprentissage. La reconnaissance

de l'importance des obstacles, initiée par les recherches en didactique des sciences, permet de rendre compte qu'il incombe à l'enseignant de tenir compte du franchissement possible des obstacles et de construire des dispositifs didactiques autour de ceux-ci afin de faire progresser ses élèves (Astolfi, 1992a et b ; Astolfi & Peterfalvi, 1993 ; Peterfalvi, 1997a et b ; Peterfalvi, 2001).

Malgré une solution qui pousse les apprenants à vaincre leur timidité, Nabil trouve que leurs comportements timides demeurent incompréhensibles. Le fait d'avoir l'air embarrassé devant les pairs qu'ils connaissent depuis longtemps est considéré comme anormal (*« j'ai pas compris pourquoi est-ce qu'ils ont peur comme ça »*). Dans son discours, l'enseignant effectue un transfert de l'expérience entre ses élèves et lui-même. Cependant cette généralisation à partir de sa propre expérience le conduit davantage vers l'incertitude. Finalement, l'importance du concept de face dans la culture chinoise est mise en avant pour expliquer la timidité du public chinois. Tout au long de la verbalisation, l'usage du pronom personnel mérite également notre attention. Nabil base ses commentaires sur les comportements de deux étudiantes, cependant, il utilise dans la plupart du temps le pronom personnel « *ils* ». Plutôt que de le considérer comme lapsus, nous supposons que l'enseignant a tendance à généraliser le problème de timidité dans sa classe. Autrement dit, Claire et Coco ne sont pas les seules à être timides lors de l'exposé. C'est un phénomène assez régulier que l'enseignant constate chez de nombreux apprenants chinois. D'où un grand défi à relever pour l'enseignant lorsqu'il organise ce type d'activité orale. Il faut toujours trouver des solutions pour aider ceux qui prennent la parole et remédier à cette situation délicate.

Dans cette partie, la timidité des étudiants chinois est au centre des préoccupations des enseignants. Nous avons d'abord perçu un ton incertain dans le commentaire de Pierre. Dans son explication sur la participation passive de certains apprenants, sont mis en avant plusieurs facteurs, y compris la timidité. La participation individuelle de ces apprenants discrets n'est possible qu'avec la posture de contrôle du maître. Du côté des autres enseignants, nous avons pu observer chez

eux une cohérence entre le dit et l'agir observé. Emmanuel, se souciant de la répartition et de l'équilibre de la parole, a une préférence pour la formation des petits groupes de manière à aider les apprenants moins actifs à contourner la timidité. Jonathan trouve nécessaire de proposer des thèmes qui puissent intéresser les apprenants timides pour les inciter à s'exprimer davantage. Pourtant, l'enseignant ne dispose pas de stratégie efficace pour amener les apprenants à combattre la timidité lors de la prise de parole. Enfin, la posture de contrôle est facilement identifiable chez Nabil. La stratégie que l'enseignant met en œuvre consiste à obliger les apprenants à affronter directement leur difficulté. Alors que les enseignants ne réagissent pas de la même façon face à la timidité en classe, comment la timidité est-elle perçue par les étudiants chinois ? Il nous semble indispensable de tenir compte de leurs opinions.

10.3.4 La timidité du point de vue des apprenants

C'est à travers l'observation participante et les entretiens avec les enseignants que nous avons pu cibler quelques apprenants considérés comme surtout timides. Quelques grandes caractéristiques liées souvent à la timidité ont été repérées chez eux. Par exemple, ils s'assoient généralement au coin ou au fond de la salle. Par rapport aux autres, ils restent beaucoup plus silencieux. La participation orale en classe est quasiment passive et ils s'expriment généralement à voix basse.

En nous appuyant sur les propos recueillis auprès d'eux, nous essayons de comprendre comment ils interprètent leurs comportements en classe d'oral et sous quelles conditions ils se sentent le plus à l'aise pour prendre la parole :

	Auto-évaluation du niveau d'oral	Participation passive et mutisme
Irène	pour l'oral j'ai peut-être le niveau A2	<ul style="list-style-type: none"> ◆ dans la vie je n'aime pas + je ne suis pas bavarde ◆ au début de l'apprentissage du français je n'ai pas + à ce moment-là j'étais en train de préparer mon examen d'anglais + je n'ai pas mis tous mes efforts pour apprendre le français ++ je n'arrive pas à bien comprendre + je ne sais pas comment faire ◆ cela ne veut pas dire que je n'ai pas envie de parler + peut-être j'ai du mal à m'exprimer c'est-à-dire que mon niveau d'oral est insuffisant + j'ai du mal à m'exprimer + peut-être sur certains sujets ◆ je pratique rarement l'oral + actuellement je ne pense qu'à réussir le TCF ◆ je ne suis pas timide + si le professeur me pose une question + je peux répondre
Olive	quant à l'oral + je pense que mon oral est très faible par rapport aux autres compétences	<ul style="list-style-type: none"> ◆ je suis toujours comme ça je ne parle pas beaucoup ◆ d'abord je suis timide + je n'ose pas m'exprimer + mon vocabulaire est assez restreint + je n'arrive pas à bien comprendre en classe ◆ je pratique rarement l'oral après la classe ◆ oui + mon niveau d'oral est insuffisant
Thomas	mon niveau d'oral est assez faible	<ul style="list-style-type: none"> ◆ je ne m'intéresse pas à la langue française ◆ [...] si si je veux aller en France + ou continuer mon master en français + peut-être je vais essayer de + pratiquer mon oral + mais la langue française ne fait pas partie de mon futur projet professionnel [...] ◆ pour certaines raisons + je suis malhabile à m'exprimer ◆ je suis un peu introverti [...]
Silvère		<ul style="list-style-type: none"> ◆ mon niveau d'oral + j'ai souvent beaucoup d'idées + mais je manque de vocabulaire + c'est-à-dire que je ne peux pas m'exprimer comme je veux ◆ je ne parle pas beaucoup dans la vie [...] mais en fait + je peux répondre à certaines questions ◆ si l'enseignant me désigne + je réponds [...] peut-être c'est mon caractère ◆ je peux parler [...] mais moi + je ne veux pas me lancer en premier ◆ j'ai peur de faire des fautes
Cathy	je pense que j'ai le niveau A2 pour l'oral	<ul style="list-style-type: none"> ◆ on a eu un nouveau professeur de français + on ne le connaît pas bien donc on parle peu + ça va mieux maintenant ◆ je pense que les autres vont parler [...] je n'ai pas besoin de me lancer + et mon niveau d'oral est faible j'ai peur que les autres se moquent de moi ◆ [...] si je ne suis pas sûre de ma réponse je ne veux pas que le professeur m'invite ◆ je murmure parfois + pour prendre la parole il m'est impossible de lever la main pour que tout le monde puisse m'entendre + c'est impossible [...] ce

		problème existe toujours + c'est un problème depuis l'enfance c'est mon caractère
--	--	--

Tableau 5 : Pourquoi restez-vous souvent silencieux en classe d'oral ?

Les apprenants, sauf Silvère, ont effectué une auto-évaluation sur leur niveau d'oral en français. Dans l'ensemble, leur compétence d'expression orale est considérée comme très insuffisante et même beaucoup plus faible par rapport aux autres compétences. Plusieurs raisons ont été invoquées pour justifier la participation passive, voire le mutisme, en classe d'oral. Nous pouvons y découvrir la convergence des idées suivantes :

- **La timidité.** Sauf Irène qui refuse de se considérer comme réellement timide, les autres pensent que la timidité fait partie de leur caractère personnel. La plupart d'entre eux avouent qu'ils ne parlent pas beaucoup dans la vie quotidienne.

- **La difficulté de compréhension.** Dans les interactions didactiques en classe de langue, notamment en contexte exolingue, l'apprenant reste souvent en position basse du fait de son statut comme locuteur moins compétent. Lorsque l'apprenant a du mal à comprendre le cours suivi, il lui est difficile de savoir réagir correctement. C'est ce qu'ont souligné Irène et Olive dans leurs témoignages. Rappelons que la compréhension en classe constitue la plus grande difficulté pour de nombreux apprenants chinois (cf. chapitre VIII, § 8.1.1).

- **La difficulté de production orale.** Premièrement, l'insuffisance lexicale ne permet pas aux apprenants de s'exprimer comme ils le veulent. Il s'agit d'une grande barrière à franchir lors de la prise de parole. En outre, le niveau d'oral faible peut s'expliquer par le manque d'exercices oraux après les cours. Le fait de pratiquer rarement le français est dû à des facteurs comme le manque de motivation pour l'apprentissage de cette langue, le manque d'efforts pour améliorer l'oral et un environnement linguistique peu favorable.

- La peur de faire des fautes. C'est notamment à travers les témoignages de Silvère et de Cathy que nous nous rendons compte de l'impact du concept de face sur les comportements des apprenants chinois. Comme nous l'avons déjà montré, la face fait partie importante de la culture chinoise et sous-tend les comportements des Chinois dans la communication sociale. Ici les interactions en classe ne font pas exception. Certains apprenants ont envie de parler seulement s'ils ont assez de confiance en eux. Devant le professeur et les pairs, ils évitent de faire des fautes et craignent la moquerie. En tout cas, ils ne veulent pas perdre la face en prenant la parole en public.

Tous les points énumérés ci-dessus font ressortir les difficultés d'apprentissage propres à la classe de langue et l'impact de la personnalité et de la culture. De surcroît, l'atmosphère de classe doit aussi être prise en compte. Dans le cas de Cathy, lorsque l'atmosphère devient peu dynamique en raison du changement de professeur, elle devient plus réservée. En effet, le maintien d'un espace de collaboration cognitive et langagière à travers la gestion de l'atmosphère est une des préoccupations centrales de l'enseignant. Il est prouvé que l'atmosphère de classe et les comportements des apprenants sont étroitement corrélés (Bucheton, 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009). En somme, l'ensemble des facteurs sur lesquels nous venons de nous focaliser sont susceptibles d'entraîner la participation passive ou le silence des apprenants. Il en résulte qu'ils laissent à l'enseignant une impression timide. Il est intéressant de voir que certains d'entre eux évoquent leur désir de participation (*« cela ne veut pas dire que je n'ai pas envie de parler »*, *« j'ai souvent beaucoup d'idées »*, *« je peux répondre à certaines questions »*). Cependant, pour une raison ou une autre, ils se tiennent généralement en retrait.

Se pose ainsi la question suivante : dans quels cas les apprenants s'engagent-ils de plein gré dans les tâches d'oral ?

Irène	◆ quand mon français s'améliorera + que je pourrai parler plus ou moins couramment français pour communiquer
Olive	◆ d'abord je peux comprendre + et si le sujet m'intéresse beaucoup + je veux parler
Thomas	◆ peut-être + si le professeur propose un sujet + sur lequel je veux donner mon point de vue + oui c'est possible ◆ en classe + si on travaille en petits groupes je peux parler
Silvère	◆ je peux comprendre et je suis sûr de ce que je dis
Cathy	◆ si je suis sûre de ma réponse j'espère que le professeur pourra m'inviter [...] ◆ quand tout le monde est dynamique et s'engage activement dans les activités

Tableau 6 : Quand vous sentez-vous le plus à l'aise pour prendre la parole ?

Il est possible de faire un petit bilan selon ce qu'ils ont répondu dans les entretiens et le questionnaire :

- La volonté de participation se développe avec l'amélioration du niveau de français. Une bonne compréhension sur la classe est nécessaire.
- Les apprenants sont plus motivés si le sujet peut les intéresser.
- Le travail en petits groupes peut favoriser la participation orale.
- Les apprenants ont envie de parler s'ils ont assez de confiance en eux-mêmes.
- L'atmosphère est primordiale. La volonté de s'exprimer est reliée à la dynamique du groupe-classe.

De plus, il faut noter que deux étudiants mentionnent respectivement leurs progrès à l'oral ainsi que l'influence de l'attitude de l'enseignant :

- 88 Silvère je pense que + **j'ai fait des progrès à l'oral**
 [...]
- 94 Silvère je pense que **Nabil peut me pousser à parler davantage**
 95 I Nabil + pourquoi
 96 Silvère parce qu'**il nous oblige à parler** (ESD 20181207)
- 32 Cathy ce professeur comment dire + il espère que tout le monde pourra prendre la parole + mais pour notre ancien professeur on n'est pas obligé de parler + ça dépend de nous + de notre initiative + ce nouveau professeur demande que tout le monde parle
- 33 I tout le monde parle + laquelle de ces façons te convient mieux

- 34 Cathy maintenant
 35 I maintenant
 36 Cathy **comme je suis timide + il vaut mieux qu'on me pousse à agir**
 [...]
 50 Cathy (*rire*) peut-être tout le temps + par exemple quand je suis devant toute la classe pour prendre la parole je regarde tout le temps mon cahier pour cacher + pour cacher ton visage
 51 I
 52 Cathy (*rire*) oui c'était comme ça + **mais maintenant je m'adapte je me sens plus à l'aise [...]**
 [...]
 56 Cathy **j'ai fait de petits progrès + comment dire ++ j'ai peut-être plus d'occasions pour pratiquer l'oral**
 [...]
 90 Cathy **j'ai plus de temps pour pratiquer l'oral + avant j'avais du mal à me concentrer** + je ne pouvais pas bien suivre l'enseignant
 91 I tu avais du mal à comprendre l'enseignant
 92 Cathy avant c'était + **l'atmosphère de classe était extrêmement détendue + je ne faisais pas attention à ce que dit l'enseignant**
 93 I tu étais souvent distraite + c'est ce que tu veux dire ↑
 94 Cathy oui tout à fait + **maintenant c'est impossible + tout le monde doit parler + et préparer + presque tout le monde travaille sérieusement** (ESD 20181211)

Les témoignages rendent compte que ces apprenants timides éprouvent généralement des difficultés à s'engager de manière active dans les tâches d'oral. Au lieu de se lancer de leur propre initiative, ils préfèrent être poussés par leur professeur (« *Nabil peut me pousser à parler davantage* », « *il vaut mieux qu'on me pousse à agir* »). L'exigence de la part de l'enseignant, fonctionnant ici comme catalyseur, les amène à s'exprimer davantage. C'est en pratiquant l'oral qu'ils parviennent à améliorer la compétence d'expression orale et à devenir plus confiants. C'est notamment chez Cathy que nous avons pu identifier les quelques changements provoqués. Premièrement, l'idée de mettre les apprenants timides devant toute la classe s'avère efficace. Cathy, qui essayait autrefois de contourner la timidité en cachant son visage, avoue qu'elle s'habitue progressivement à prendre la parole en public. En outre, un nouveau style professoral apporte à la classe une atmosphère beaucoup plus tendue et sérieuse. Sous l'impulsion d'un pilotage plus serré, l'étudiante devient plus attentive en classe. Cela peut donc favoriser sa participation orale. En l'occurrence, la posture de contrôle, que nous avons par exemple identifiée chez Nabil, a pour fonction d'amener les apprenants timides à sortir de la passivité.

En ce qui concerne la participation orale, la mise en regard de l'ensemble des opinions des apprenants et des stratégies des enseignants analysées plus haut met au jour quelques points de convergence qui aident à atténuer la timidité, telle que la formation de petits groupes de travail, l'introduction de sujets intéressants en cours et la nécessité de donner aux apprenants l'habitude de parler en public. Rappelons que les interactants en classe sont capables de s'adapter et de redéfinir ensemble la situation didactique où ils s'engagent (cf. chapitre III, § 3.2.4). De ce fait, il est possible de profiter de ces aspects compatibles et de créer au sein de la classe une culture didactique (Puren, 2010) qui permet aux apprenants de combattre la timidité. Dans l'ensemble, du point de vue de l'agir enseignant, quelques gestes professionnels sont primordiaux. Un premier constat s'impose d'emblée : le pilotage. Ce parcours nécessite de mettre en place des tâches qui intéressent les apprenants et d'organiser des situations de discussion afin de favoriser l'expression personnelle. Il s'agit ensuite de l'étayage. Avant de faire parler les apprenants timides, il faut les faire comprendre. Notamment en classe de langue, la participation repose sur la bonne compréhension des tâches organisées et des exigences de l'enseignant. De plus, il incombe à l'enseignant de pousser ses élèves à s'exprimer. Si nécessaire, l'adoption de la posture de contrôle consiste à inciter les apprenants réservés à affronter directement leur difficulté lors de la prise de parole. Enfin, la gestion de l'atmosphère est incontournable. L'enseignant a en charge le maintien d'« un climat cognitif et relationnel » (Bucheton et al., 2015, p. 68). Une atmosphère dynamique permet de donner envie aux apprenants de parler. Par ailleurs, les gestes d'atmosphère doivent permettre de capter l'attention des apprenants et de les impliquer dans leur travail et leur apprentissage. Outre ces gestes professionnels, il est nécessaire de faire évoluer positivement le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants pour susciter leur engagement. Comme nous l'avons montré précédemment, l'augmentation progressive du SEP contribue à diminuer leur anxiété et à les rendre plus confiants en eux-mêmes (cf. chapitre X, § 10.2.4).

10.4 Le décalage entre les postures des apprenants et l'attente de l'enseignant au cours des interactions

10.4.1 La volonté d'agir de sa propre initiative

Autour d'une séquence où les apprenants sont invités à proposer des adjectifs pour décrire l'enfance, l'enseignant exprime son insatisfaction vis-à-vis de ses élèves :

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
340 E	quand vous étiez petits + oui ↑ + je vais vous demander + de me donner (<i>Il efface le tableau</i>) + des adjectifs vous connaissez les adjectifs ↑ (<i>Il regarde les étudiants</i>) + par exemple moi quand j'étais petit j'étais grand mais j'étais + très mince	E (time code : 00:15:25) Commentaire 11-- - euh :: après aussi ce que j'essaye de faire dans mes cours c'est que + j'essaye j'essaye de leur faire on va dire en quelque sorte un peu de compréhension orale + je parle je parle pas mal dans mes cours j'essaye souvent de : j'essaye d'avoir en fait une discussion quoi + pour qu'on puisse s'échanger + et ah souvent souvent au final je me retrouve à parler beaucoup dans mes cours mais ça me ça me dérange pas c'est pas grave parce que du coup au moins ils ont un Français qui parle ils entendent un Français qui parle j'ai mon accent j'ai ma vitesse de : la vitesse avec laquelle je parle etc donc ça va + mais oui du coup euh : c'est tu vois ce que ce que je trouve dommage c'est que je leur explique comment j'étais quand j'étais petit je leur raconte mes histoires + mais tu vois ils font pas le premier pas pour EUX aussi me raconter comment c'était c'est dommage je suis obligé vraiment de leur demander ++ on peut pas avoir on peut pas avoir un VRAI échange tu vois le VRAI échange il faut que je leur demande si je leur demande pas ils me diront pas ils vont me laisser parler je pourrais parler pendant 40 minutes si je leur demande pas ils diront vas-y parle continue continue on t'écoute [...] (suite film)
341 Af	ah oui	
342 E	et mon frère <u>il était un peu petit</u> <u>mais il était très gros</u> (<i>gestes des mains et imitation d'un enfant gros</i>)	
343 As	(<i>rires</i>)	
344 E	ça c'est quand j'étais petit + parce que quand j'étais dans le ventre de ma maman oui ↑ + dans le ventre de ma maman + il y avait la partie pour mon frère mon frère était tout là <u>moi j'étais ici</u> (<i>Il fait des gestes sur son ventre</i>)	
345 As	(<i>rires</i>)	
346 E	<u>j'étais très petit petit</u>	
347 As	(<i>rires</i>)	
348 E	quand je suis né + vous comprenez NE	
349 As	<u>oui oui</u>	
350 E	<u>vous vous souvenez</u> ↑ + quand je suis né j'étais très petit mais j'étais très grand (<i>gestes des mains</i>)	
351 As	(<i>rires</i>)	
		E (time code : 00:15:56) Commentaire 12-- - là tu vois je leur je leur demande je leur demande un truc c'est pas compliqué je

352 E mon frère était un peu petit mais il était très gros (<i>gestes des mains</i>) 353 As (<i>rires</i>) 354 E <u>c'est ma c'est ma c'est ma</u> maman qui me racontait cette histoire + ma maman me disait souvent cette histoire 355 As (<i>rires</i>) 356 E toujours toujours ++ alors quels sont les quels sont les adjectifs pour décrire quand on est petit + quand on est petit il y a QUOI comme adjectif ++ est-ce que vous connaissez l'adjectif sage (Jonathan-Cours 20180329)	leur demande de me dire des adjectifs + les adjectifs je leur donne des exemples je leur dis grand gros mince petit et tu vois y en a pas un qui prend la parole ils sont euh : + je je devrais chais pas chais pas comment je devrais faire pour euh qu'ils puissent parler pourtant pourtant c'est clair je leur dis DITES-moi donnez-moi UN adjectif donnez-moi DES adjectifs + je suis obligé de tu vois de de de présenter de répéter de reformuler de réexpliquer et là ils vont comprendre et là ils vont commencer à parler mais sinon oh là là si si je sais pas si je leur demande carrément comme ça ils peuvent pas ils répondent pas (EAC 20180425)
---	--

Dans l’interaction en classe, la place dominante de l’enseignant est facilement identifiable à travers le nombre d’énoncés qu’il produit. On parvient à découvrir trois grandes étapes dans ses actions d’enseignement et les postures d’étayage sont évidentes. Après avoir formulé son exigence au début du TP 340, l’enseignant consacre beaucoup de temps pour raconter sa propre histoire. En répétant des adjectifs comme « *petit* », « *grand* », « *gros* », il est dans une posture d’enseignement afin de faire la démonstration. En même temps, la posture du « magicien » qui se révèle dans son récit frappant et dans sa gestuelle permet de capter l’attention du public. En TP 356, l’enseignant finit par revenir sur son exigence en reformulant la consigne. L’atmosphère en classe est humoristique et détendue, les rires des apprenants à différents moments peuvent en témoigner.

Mais à notre grande surprise, derrière cette séquence qui nous semble assez intéressante et impressionnante, se cache le mécontentement de l’enseignant. Jonathan constate qu’il dirige lui-même dans la plupart du temps la parole (« *au final je me retrouve à parler beaucoup* »). Par contraste, les apprenants ne prennent pas l’initiative pour parler (« *ils font pas le premier pas* »). Pour une classe d’oral, n’oublions pas que les pratiques enseignantes ont pour but principal de faire produire les apprenants dans la langue cible (cf. chapitre VI, § 6.1.2). Selon Jonathan, l’idée

de raconter son expérience personnelle recouvre plusieurs intentions : premièrement, il s'agit d'un entraînement à la « *compréhension orale* ». En plus du développement de la compétence de production orale, l'enseignant se donne un autre objectif à atteindre sur le plan linguistique. Les savoirs visés sont ainsi multiples. Deuxièmement, l'enseignant se charge de créer une atmosphère favorable à la « *discussion* ». Les échanges entre les participants sont mis en priorité. Enfin, l'introduction dans le récit des « *adjectifs* » comme exemples (« *je leur donne des exemples* ») consiste à pousser les étudiants à s'engager dans la tâche en question. Cependant, les réactions des apprenants se trouvent en grand décalage avec les attentes de l'enseignant : « *y en a pas un qui prend la parole* ». L'histoire racontée ne fait que rire les apprenants. Le « *vrai échange* » que l'enseignant espère est loin d'être réalisé. Il est à noter que c'est un phénomène assez récurrent dans la classe de Jonathan. Au début de la verbalisation, la présence des énoncés tels que « *dans mes cours* » et « *souvent* » permet d'un côté de mettre en évidence les pratiques routinisées de l'enseignant, à savoir l'introduction de la compréhension orale et la création d'une ambiance favorable aux échanges. Mais de l'autre côté, on perçoit que l'enseignant est souvent confronté à une situation délicate : c'est son monologue qui prédomine en classe et les apprenants ne participent pas assez.

Pour sa part, Jonathan pense que la consigne a été transmise de façon claire (« *c'est clair* ») et qu'il a mis tous ses efforts (« *je suis obligé de [...] de présenter de répéter de reformuler de réexpliquer* ») afin que les apprenants puissent intervenir dans la tâche qui n'est pas, selon lui, si difficile (« *c'est pas compliqué* »). Son obstacle tient au fait que les apprenants n'agissent pas de leur propre initiative pour saisir l'occasion d'échanges constructifs. Pourtant, vu l'effet maître (Bucheton & Soulé, 2009), il nous semble nécessaire de réfléchir sur les liens entre les postures de l'enseignant et celles des apprenants. Concentrons-nous d'abord sur les tours de parole destinés aux consignes. En TP 340, après sa première consigne, Jonathan interroge immédiatement les étudiants pour vérifier leur compréhension sur ses discours prescriptifs. Cependant, sans leur laisser suffisamment de temps pour qu'ils

puissent réfléchir et réagir, l'enseignant adopte tout de suite une posture d'enseignement en proposant des exemples. De même, en TP 356, l'enseignant avance très vite dans sa pratique. Une toute petite pause après la reformulation de la consigne ne permet pas aux apprenants de s'engager immédiatement dans la tâche. Sans attendre patiemment la réponse de ses élèves, l'enseignant donne enfin directement l'adjectif « *sage* » comme exemple. Ainsi le principal problème réside dans le fait que l'enseignant ne donne aux apprenants ni le temps de réflexion ni l'occasion d'intervenir. Malgré la démonstration faite et la consigne reformulée, le soutien apporté rapidement par l'enseignant renvoie en quelque sorte à la posture de contre-étayage, puisqu'il agit à la place de ses élèves. En outre, ce qui est négligé par Jonathan, c'est que les apprenants chinois n'ont pas l'habitude d'interrompre l'enseignant lorsque celui-ci raconte une histoire. Rappelons que le respect pour le maître constitue une valeur morale très importante dans la culture éducative chinoise (cf. chapitre X, § 10.1.1). Vu la position dominante de l'enseignant, les apprenants préfèrent le suivre et l'écouter au lieu d'exprimer leurs opinions ou de procéder à des échanges langagiers avec lui. De plus, leurs rires permettent de voir qu'ils sont très attirés par le récit. C'est pourquoi les apprenants ne prennent pas l'initiative pour décrire leur enfance en utilisant des adjectifs. Comme Jonathan le souligne à plusieurs reprises dans la verbalisation, la prise de parole doit être sollicitée (« *je suis obligé vraiment de leur demander* », « *il faut que je leur demande* », « *je leur demande* », « *je leur dis* »).

Si l'enseignant désire que ses élèves se calent dans ses attentes, il lui est nécessaire de s'interroger sur ses propres pratiques. Par exemple, l'étayage est-il convenable ? Le temps consacré à la réflexion est-il suffisant ? En plus, il ressort de l'analyse ci-dessus que l'enseignant extra-national peut interpréter de façon erronée les comportements de son public issu d'une autre culture éducative. C'est la raison pour laquelle il a parfois l'impression de se trouver dans l'adversité.

10.4.2 Les moments silencieux lors de l'interrogation

A la différence des pays occidentaux où l'on valorise beaucoup le langage et la prise de parole spontanée, la Chine se caractérise par la mise en valeur du silence et de la prudence avant de parler. Comme le prouvent quelques proverbes très célèbres en Chine : « Le silence est d'or », « Trop gratter cuit, trop parler nuit », « Il faut tourner sept fois sa langue dans la bouche avant de parler ». Cependant, en classe de langue notamment en classe d'oral, le fait que les apprenants restent souvent silencieux est considéré comme négatif pour le déroulement interactionnel ainsi que l'apprentissage/enseignement de la langue cible. En didactique des langues, le silence du public chinois a fait l'objet de nombreuses recherches. Robert (2002, 2009) constate que les apprenants chinois ne sont pas habitués à agir immédiatement. Face à la sollicitation, ils s'aménagent un temps de réflexion pour organiser la pensée et la réponse. Si un apprenant ne répond pas, c'est peut-être qu'il ne connaît pas la réponse ou qu'il n'en est pas sûr. Pour les Chinois, répondre à une interrogation est lié à l'évaluation de la performance. Il ne s'agit pas d'interagir avec l'enseignant. En plus, un long silence peut aussi être un signe d'incompréhension. A travers leur étude effectuée en Chine, Liu & Jackson (2011) dégagent plusieurs raisons pour justifier le silence des Chinois en cours. Ils mentionnent la performance basse en langue étrangère, la valorisation du silence dans la culture chinoise, la personnalité introvertie et l'appréhension de l'oral. Xie (2017) attire l'attention sur le poids des pensées traditionnelles chinoises. Les Chinois, influencés par le confucianisme et le taoïsme, préfèrent le silence à la parole. Au lieu d'être éloquents, ils ont tendance à être discrets et modestes, à souligner le respect des autorités et à éviter les conflits. Ce qui suppose un apprentissage silencieux. En passant en revue les études consacrées au silence des étudiants en classe de langue, Yu (2016) et Wang (2019) font remarquer la nécessité d'examiner ce phénomène complexe sous trois aspects, à savoir les apprenants, l'enseignant et la culture.

De fait, dans certaines séquences que nous avons analysées précédemment, nous avons déjà identifié quelques courts silences en classe. Sur la base des témoignages recueillis, le silence des apprenants, notamment pour les moins dynamiques, s'explique principalement par les causes suivantes : la timidité, la difficulté de compréhension, la difficulté de production orale et le besoin d'un temps de réflexion, la peur de faire des fautes (cf. chapitre X, § 10.3.4). De surcroît, les interactions didactiques nous permettent de relever des problèmes liés aux pratiques enseignantes, tels que le recours à la posture de contre-étayage pour rompre le silence et la difficulté d'accepter le silence. Certains gestes professionnels inadéquats contribuent à provoquer un silence. Cependant, comment les enseignants perçoivent-ils le silence de leurs élèves chinois ? Quelles solutions sont envisagées pour faire face à cette situation ? Nous procédons à ces analyses avec les trois séquences suivantes qui partagent des traits communs : les interactions sont entrecoupées de moments de silence et se passent au début du cours.

10.4.2.1 La prédominance de la posture de contrôle

Dans la première séquence, la difficulté pour les cours du matin est évoquée pour justifier le silence en classe :

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
15 E	c'est dit c'est bon est-ce qu'il y a un autre exemple Zita + de pollution <i>Zita reste silencieuse.</i>	E (time code : 00:03:50) Commentaire 5--- je pense que le même silence que tu as avec cette classe quand ils ont cours à 8h30 du matin ils aiment pas les cours du matin [...]
16 E	Catherine <i>Catherine reste silencieuse.</i>	E l'après-midi ça va enfin à 10 heures ça va mais le matin ils aiment pas les cours du matin + ils sont pas motivés pour avoir cours le matin ils ils sont encore : leurs cerveaux somnolent encore ++ hum oui
17 E	Luc	I donc ils ils réfléchissent pas
18 Luc	euh :: les choses plastiques	E ils veulent pas réfléchir ils sont encore je te l'ai dit leur cerveau dort encore ils veulent pas réfléchir TROP le matin + tu leur donnes un truc qui prenne tout leur temps
19 E	le plastique oui + il pollue le plastique oui il pollue quoi le plastique + où est-ce qu'on trouve le	

<p>plastique aujourd’hui et cette actualité + si vous suivez les informations où est-ce qu'il y a beaucoup de plastique + concentration de plastique où</p> <p><i>Silence de six secondes dans la classe.</i></p> <p>20 E Mario 21 Mario (<i>hochement de tête négatif</i>) 22 E (<i>hochement de tête négatif</i>) tu veux du café Mario 23 Mario non 24 E non ↑ + et tu as besoin de café + ALORS ++ (<i>il fait signe à Britta</i>) le plastique où est-ce qu'on trouve le plastique</p> <p>(Nabil-Cours 20181114)</p>	<p>mais comme ça en interaction dès le matin ils préfèrent garder le silence plutôt que de : essayer de démarrer leur cerveau + oui je te jure ah c'est vrai ça c'est vrai ils m'ont dit ça pour les cours du matin ils m'ont dit pour les cours du 8h30 beaucoup euh voilà beaucoup viennent en retard aussi + et beaucoup ils sont pas très motivés à 8h30 surtout quand il fait froid et quand il pleut + oui</p> <p>I il faut quelque chose qui les aider à démarrer à réfléchir</p> <p>E un café + c'est ça que j'ai dit à Mario s'il voulait un café quand il est venu + ah ça c'est un truc personnel ça je veux pas euh + ou bien leur donner un truc à écrire</p> <p>[...]</p> <p>E ben je : non + un moyen c'est de voilà un à un réponds réponds même s'ils répondent pas JE reformule je reviens pour leur montrer que je vais pas baisser les bras ils vont répondre même s'ils ont pas répondu à cette question il y aura d'autres questions qui vont arriver et ils vont répondre à cette question + voilà (<i>rire</i>) + donc je les préviens ah encore oui</p> <p>(EAC 20181226)</p>
--	---

Les premiers moments silencieux apparaissent après que Nabil sollicite successivement Zita et Catherine pour répondre à la première question. La tension s'atténue jusqu'à la réponse de Luc. En TP 19, après avoir donné un feed-back positif (« *oui* »), l'enseignant tente d'introduire la deuxième question en la reformulant de manière différente. Adressée dans un premier temps à tout le groupe, cette question ne suscite aucune réaction de la part des apprenants et le silence règne en classe. L'enseignant désigne ensuite Mario, mais l'étudiant lui fait signe qu'il n'arrive pas à répondre. Au lieu d'amener Mario à réfléchir sur la question posée, l'enseignant lui rappelle qu'il importe de rester concentré durant les cours et choisit enfin une autre étudiante pour continuer l'interrogation. L'atmosphère est dans l'ensemble tendue et peu dynamique.

A plusieurs reprises, Nabil insiste sur le fait que les apprenants ne sont pas assez motivés pour les cours du matin. Comme ils sont moins en forme, ils n'arrivent

pas à bien réfléchir et préfèrent garder le silence. Les énoncés tels que « *le même silence* » et « *le matin* » permettent de voir qu'il s'agit d'un phénomène assez récurrent. Pour que les apprenants puissent « *démarrer leur cerveau* », l'enseignant signale qu'il opte principalement pour une stratégie de sollicitation : le questionnement. Il souligne son rôle de sollicitateur (« *JE reformule je reviens* », « *je vais pas baisser les bras* ») et la nécessité d'obtenir la parole de chaque apprenant (« *un à un réponds* »). L'intention de faire participer tout le monde conduit Nabil à adopter souvent la posture de contrôle. Comme nous le remarquons dans les interactions, les incitations à la prise de parole se réalisent principalement par la désignation d'une personne. En effet, les sollicitations enseignantes traduisent une préoccupation de ne pas laisser la place au silence :

- | | |
|-----------|---|
| 117 Nabil | je n'accepte pas le silence |
| [...] | |
| 120 I | s'il y a un silence tu demandes aux étudiants de répondre |
| 121 Nabil | oui oui si oui qu'est-ce que je fais je je leur pose la question si je vois que personne n'y répond c'est moi qui vais choisir un étudiant + et quand voilà quand tu choisis l'étudiant je te l'ai dit même si il te dit je ne sais pas au moins t'as une réponse ok tu ne sais pas je vais passer à un autre étudiant ok c'est faux c'est pas grave un autre étudiant oui très bien une autre question voilà + parce que sinon tu XXX le silence ça peut rester pendant une demi-heure voilà [...] (EAC 20181114) |

Nabil avoue qu'il lui est difficile d'accepter le silence qui pourrait gêner le déroulement interactionnel (« *au moins t'as une réponse* ») et la gestion du temps (« *le silence ça peut rester pendant une demi-heure* »). Si personne ne se lance pour répondre, il préfère choisir l'étudiant qui va parler. Si l'étudiant ne répond pas, il en choisit un autre. Ces prises de position peuvent être confirmées par le biais de ses interactions avec Zita, Catherine et Mario. Cependant, cette façon de faire avancer la classe est-elle toujours convenable ?

Ce que Nabil néglige, c'est que les apprenants chinois ne sont pas habitués à agir spontanément. Divers facteurs sont susceptibles d'entraîner le silence. Lorsque Zita et Catherine restent silencieuses, l'enseignant ne leur propose aucun soutien

nécessaire. Il en va de même pour Mario. L'enseignant n'intervient pas pour amener l'étudiant à réfléchir et à surmonter ses difficultés. Pour rompre le silence, le passage rapide à un autre étudiant présente effectivement des inconvénients :

- Premièrement, l'instauration d'une atmosphère communicative ou même dynamique devient impossible.
- Deuxièmement, l'objectif d'équilibrer la participation orale n'a pas été atteint. L'enseignant n'a pas pu faire parler l'étudiant(e) choisi(e) dès le début. Du fait du manque d'étayage, celui ou celle qui n'a pas répondu ne parvient pas à aller plus loin et à progresser à l'oral.
- Enfin, la stratégie de faire taire les autres pour faire parler une seule personne risque de porter atteinte à la volonté d'engagement de certains apprenants.

Citons quelques opinions recueillies :

Enquête :

Sophylia en général, c'est l'enseignant qui décide l'ordre de la prise de parole. **Il paraît bizarre d'intervenir spontanément.**

Zoé quand l'enseignant pose une question, en général, il désigne la personne qui va parler. Chacun a l'occasion de prendre la parole, **mais on n'agit pas de sa propre initiative.**

ESD :

50 Augusta [...] s'il pose une question + généralement c'est lui qui choisit la personne qui parle + le semestre dernier on pouvait prendre la parole quand on le voulait + **c'est un peu embarrassant + si l'enseignant choisit une autre personne je trouve embarrassant d'intervenir spontanément + donc je préfère rester silencieuse** (ESD 20181207)

Etant donné la position dominante de l'enseignant dans la répartition de la parole, certaines étudiantes ont tendance à retenir leur envie de s'exprimer. Pour l'ensemble de la classe, cela ne favorise pas le développement de la capacité à réagir spontanément. Les apprenants restent toujours dans un modèle éducatif peu participatif. Comme le décrit Xie (2017) dans son étude : « les échanges entre enseignant et apprenant se déroulent souvent sous forme de questions-réponses.

L'apprenant répond rarement de son initiative, il attend d'être désigné par l'enseignant pour reprendre la parole. Il n'y a pas de discussion ni de débat à bâton rompu » (p. 362).

En bref, par sa nature, le recours à la posture de contrôle ne permet pas à l'enseignant de franchir cet obstacle : le silence lors de l'interrogation. La situation risque de s'aggraver au cas où l'enseignant n'apporterait pas à ses élèves le soutien dont ils ont besoin.

10.4.2.2 Le recours à la sollicitation et à la posture de contre-étayage

Continuons avec la deuxième séquence où l'enseignant, par souci de tissage, s'efforce d'amener les apprenants à revenir sur ce qu'ils ont travaillé précédemment :

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
10 E	et après on a fait quoi après on a parlé rapidement de quoi <i>Silence de cinq secondes dans la classe.</i>	E (time code : 00 :01 :48) Commentaire 1--- bon typique je demande qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière ils sont censés se souvenir mais ils se souviennent jamais alors j'écris toujours au tableau + et après ah :: [...] (suite film)
11 E	de quoi on a parlé après	E (time code : 00 :03 :40) Commentaire 3--- [...] on a fait un cours sur les expressions en français donc poser un lapin blablabla des choses comme ça + ils sont censés L'APPRENDRE + tu veux dire tu l'as vu dans le cours ils sont censés le savoir tu leur demandes (<i>il pousse un bruit</i>) + y en a pas un qui sait ah zéro + peut-être Aurore mais Aurore elle est trop timide elle parle jamais en même temps l'ambiance dans le groupe + je pense que c'est aussi une question d'ambiance à ce niveau-là + parce que quand quand quand tu quand tu compares euh :: c'est le groupe 5 c'est ça ↑ le groupe 5 t'as enregistré des vidéos le groupe 5 ça va ils parlent pas trop mal le groupe 2 euh je pense que l'ambiance t'as pas d'élément moteur t'as pas de gens qui qui vont se dire allez je me lance je suis là pour travailler on travaille non y a
12 Victoire	des phrases et des mots	
13 E	des phrases et des mots quelles phrases quelques mots ++ hein ↑ <i>Silence de cinq secondes dans la classe.</i>	
14 E	vous vous souvenez ↑ ++ non ↑ + non ↑ ++ on a parlé des (il écrit au tableau) +++ des expressions ++ françaises oui ↑ vous vous souvenez ↑ + tu te souviens ↑ + non ↑(il regarde Tania) + vous vous souvenez on a regardé une vidéo oui ↑ + on a	

parlé de quoi la vidéo c'était quoi 15 Victoire un Français (Jonathan-Cours 20180619)	pas + le groupe 2 c'est c'est le groupe de la mort c'est euh : ils sont tous morts ils sont tous dead (EAC 20180924)
--	---

En classe, l'interrogation en TP 10 est suivie par le silence des étudiants. La reformulation en TP 11 réussit à faire intervenir Victoire. Mais le silence réapparaît lorsque Jonathan désire des précisions en partant de la proposition de l'étudiante. L'enseignant intervient ensuite pour faire avancer le cours. Son interrogation (« *vous vous souvenez* ↑ ») consiste à pousser les apprenants à se souvenir de la tâche qui précède et à les inciter à la poursuite de son discours. Toujours sur une intonation montante, il ajoute deux « *non* » pour renforcer la sollicitation et continuer la vérification de connaissances. Comme les apprenants ne réagissent pas, l'enseignant passe ensuite à la posture de contre-étayage en donnant directement la réponse (« *des expressions ++ françaises* »). Il revient enfin sur une modalité de sollicitation tantôt collective tantôt individuelle avec une série d'interrogations. L'ambiance est dans l'ensemble toujours silencieuse à part l'intervention de Victoire.

Lors de l'entretien, cette difficulté d'effectuer un tissage est qualifiée par Jonathan de « *typique* ». Les adverbes comme « *jamais* » et « *toujours* » permettent de constater qu'il s'agit d'un obstacle récurrent. A plusieurs reprises, l'enseignant souligne que les apprenants ne devraient pas avoir de grandes difficultés à revenir sur ce qu'ils ont appris (« *ils sont censés se souvenir* », « *ils sont censés L'APPRENDRE* », « *ils sont censés le savoir* »). Mais le problème réside dans le fait que personne ne veut se lancer pour répondre. Comment l'enseignant perçoit-il le silence en classe ? Si nous revenons sur l'interaction, nous pouvons remarquer que les discours de l'enseignant en TP 14 sont accompagnés de petites pauses. Il nous semble que Jonathan attend toujours une réponse. En effet, sa patience peut être mise en relation avec son attitude envers les moments silencieux :

122 E

ben oui parce que moi + disons que le silence oui ++ si si c'était disons que **le silence ne me dérangerait pas + s'ils réfléchissaient** s'ils réfléchissaient s'ils réfléchissent pour pour poser pour faire une phrase etc pour parler ça me dérangerait pas + mais le silence qu'ils font c'est un silence je ne veux pas parler c'est pas un silence je ne sais pas parler

[...]

124 E

voilà c'est le silence ils ne veulent pas parler parce qu'ils sont timides parce qu'ils ont peur de faire des fautes mais s'ils réfléchissent XXX hum :: **ils vont parler après ok j'accepte ce silence** mais ce silence-là + c'est pas bon celui de je ne veux pas travailler je ne veux pas parler c'est pas très bien pas très productif (ESD 20180315)

Contrairement à Nabil, Jonathan signale qu'il accepte le silence de ses élèves, mais à condition qu'ils réfléchissent. C'est-à-dire qu'il veut leur laisser le temps de réflexion pour qu'ils puissent mieux prendre part à l'interaction. En même temps, il n'accepte pas le silence causé par la passivité devant la participation orale. Ici se révèle sa principale préoccupation : ses élèves chinois restent souvent silencieux du fait de la timidité ou de la peur de faire des fautes.

Outre les deux facteurs qui viennent d'être cités, l'enseignant mentionne dans son commentaire particulièrement l'ambiance peu dynamique du groupe-classe. Par rapport à un autre groupe qu'il prend en charge, ce groupe est beaucoup moins actif (« *c'est c'est le groupe de la mort* »). Prenant Aurore comme exemple, Jonathan révèle sa difficulté de s'appuyer même sur la participation des apprenants de bon niveau. L'absence d'un « *élément moteur* » rend difficile la gestion de l'atmosphère de classe et de la participation verbale. Nous constatons que, malgré les interventions de Victoire, l'enseignant est très insatisfait de tout le groupe.

Compte tenu de la récurrence de cet obstacle relatif au geste de tissage, il nous paraît important de voir comment l'enseignant gère sa classe pour favoriser le déroulement interactionnel. Sur le plan stratégique, on n'identifie dans le commentaire qu'une seule solution qui renvoie à une pratique routinisée : « *j'écris toujours au tableau* ». Dans l'enseignement, l'écriture au tableau est considérée comme un moyen de transmission ou de médiation efficace qui permet à

l'enseignant d'orienter l'apprentissage (Nonnon, 2000). Cependant, dans le cas de Jonathan, le fait de répondre à la place des apprenants relève de la posture de contre-étagage. En outre, selon nos analyses ci-dessus, l'enseignant s'efforce toujours de solliciter la classe à travers des interrogations. Mais seule la sollicitation n'est peut-être pas suffisante pour que les apprenants se souviennent de la leçon précédente. Nous ne découvrons aucune trace de démonstration ou d'exemplification au sujet des expressions françaises. Autrement dit, l'enseignant n'apporte aucune aide concrète qui permet de faire du lien avec ce qui a été appris.

10.4.2.3 Vers une orientation plus détaillée

Observons la séquence suivante dans laquelle l'enseignant essaie de vérifier la compréhension des apprenants à travers des questions :

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
<i>Projection de la vidéo de l'AFP</i>	
2 E c'est quoi le sujet de cette vidéo	E bon apparemment ils réagissent pas donc je suis obligé de lestraîner enfin les attirer
<i>Silence de six secondes dans la classe.</i>	I oui c'est ça c'est mais pourquoi d'après toi pourquoi ils ne ils ne répondent pas
3 E de ce qu'on a vu c'est quoi les gens qu'on a vus c'est qui	E au début à chaque fois ils ont je sais pas s'ils ont peur de se tromper ou oui peur de : de se lancer je sais pas trop trop
<i>Silence de sept secondes dans la classe.</i>	I ils ont des problèmes de compréhension ou pas d'après toi
4 E ils parlaient ils parlaient de quoi ↑	E euh pour par rapport à la vidéo ou par rapport à ma question tu veux dire
<i>Silence de six secondes dans la classe.</i>	I par rapport à la vidéo + parce que tu as posé des questions sur la vidéo
5 E vous avez vu c'était tous des gens de la même nationalité ou c'était des gens des différents pays	E oui oui
6 As des différents pays	[...]
7 E oui et ils parlaient TOUS de quoi ↑	E peut-être que un visionnage c'était pas assez peut-être j'aurais dû leur montrer deux fois avant de commencer à poser les questions
8 Afs la France	[...]
9 E les Français oui donc c'est en gros c'est + les Français vus par les étrangers (il écrit au tableau)	E chais pas oui là c'est oui quand à chaque fois dans une classe ça répond pas du coup je me dis peut-être que là ils comprennent pas la question que j'ai
+++ donc le questionnaire on va réécouter une deuxième fois (il distribue les questionnaires aux étudiants) +++ donc essayez d'entendre comme la première fois + toute la vidéo essayez de	

répondre si vous arrivez pas à répondre on écoutera personne par personne (Pierre-Cours 20180423)	formulée + je reformule je détaille un peu plus j'essaye de plus orienter + déjà oui (EAC 20180630)
--	---

En classe, la prédominance de la parole enseignante est en contraste avec le silence des apprenants. Afin de provoquer la parole apprenante, Pierre poursuit son interrogation en reformulant autrement sa question initiale (TP 2, 3, 4). L'accent est toujours mis sur le sujet de la vidéo. Sans obtenir de réponse, il continue d'attirer l'attention sur un autre élément clé : les personnages. Vu le premier échec en TP 2 (« *les gens qu'on a vus c'est qui* »), l'enseignant choisit d'orienter son public vers un point plus précis : il leur demande d'identifier la différence des gens qu'ils ont vus dans la vidéo (TP 5). Cette pratique professionnelle est décisive pour rompre le silence. Après avoir suscité la réaction des apprenants, Pierre revient en TP 7 à sa question de départ. Cette dernière sollicitation permet d'obtenir une réponse collective (« *la France* ») qui correspond plus ou moins à l'attente de l'enseignant. Il s'appuie ensuite sur la proposition de ses élèves pour introduire finalement le sujet abordé. Ici vis-à-vis de moments silencieux, le travail de l'enseignant s'effectue principalement sur une « modalité interrogative » (Nicolas, 2015a). Comme le souligne Maulini (2005, p. 37), « Conduire l'enseignement, c'est conduire une conversation. Et conduire cette conversation, c'est poser des questions ». A travers ses questions adressées à l'ensemble de la classe, Pierre tente de pousser ses élèves à réfléchir et à identifier des indices clés. Les sollicitations sont clairement orientées vers la provocation de la réponse.

D'après l'observation de Pierre, les apprenants chinois sont généralement (« *à chaque fois* ») silencieux « *au début* » du cours. En adoptant une attitude incertaine (« *je sais pas* », « *je sais pas trop trop* »), l'enseignant émet plusieurs hypothèses à l'égard du silence. Du point de vue de l'impact de la culture éducative, on trouve par exemple la peur de faire des fautes ou de prendre la parole devant toute la classe. Pierre suppose aussi qu'ils aient du mal à comprendre sa question initiale.

C'est pourquoi il fait appel à la reformulation (« *je reformule* ») pour soutenir ses élèves. Par ailleurs, le silence pourrait être associé à leur difficulté de compréhension sur la vidéo. L'usage de « *j'aurais dû* » permet de voir que l'enseignant reconsidère sa prise de choix avec regret. Il pourrait s'agir d'un petit indice de développement en matière de pratique professionnelle. Face aux moments silencieux, l'intervention de l'enseignant prouve sa difficulté de les accepter et son intention de préserver le fil interactionnel (« *je suis obligé de les traîner enfin les attirer* »). Evidemment, la stratégie la plus efficace est celle qui oriente les apprenants vers un élément constitutif de la réponse (« *je détaille un peu plus j'essaye de plus orienter* »). Il passe provisoirement de sa question centrale à l'observation des personnes qui parlent. Après que les apprenants commencent à répondre et que l'atmosphère devient plus dynamique, l'enseignant les réoriente vers son attente.

En classe, les questions forment une partie essentielle de l'enseignement et remplissent plusieurs fonctions principales, par exemple, initier et orienter les échanges, évaluer l'acquisition des apprenants, susciter l'expression à l'intérieur de la classe, etc. (Maarfia, 2017 ; Maulini, 2005). Dans l'enseignement des langues, l'interrogation enseignante consiste aussi à encourager la pratique de la langue cible. La participation verbale des apprenants est ainsi très appréciée tant sur le plan interactionnel que pédagogique. Si « pour le discours (et par conséquent pour l'homme) rien n'est plus effrayant que l'absence de réponse (Bakhtine, cité par Nicolas, 2015a, p. 4), le silence des apprenants met les enseignants de langue dans une situation difficile. Cependant, en pédagogie, le silence ne peut pas être entendu dans un sens purement négatif. Rousseaux (2003) indique que le silence est nécessaire à l'enseignant aussi bien qu'à l'apprenant. L'enseignant peut s'autoriser le silence afin de « suivre, gérer, contrôler sa propre pensée publique » (p. 7). Quant à l'apprenant, le silence autorisé par le maître lui laisse le temps de comprendre, de réfléchir et d'intervenir librement dans les échanges. Il s'agit de lui offrir l'occasion de devenir acteur de son apprentissage. Médioni (2013), pour sa part, souligne l'importance d'observer le silence pour mieux outiller l'enseignant.

Dans notre étude, si le silence fait partie des préoccupations des enseignants, il nous semble nécessaire de découvrir leurs attitudes envers les moments silencieux, d'observer, voire d'interroger, leurs pratiques d'enseignement pour y faire face. C'est de cette façon qu'on trouve des pistes de développement professionnel. A travers les séquences analysées précédemment, nous remarquons que les apprenants chinois tendent à garder le silence surtout au début du cours. Les interrogations enseignantes peuvent se heurter au silence, que ce soit pour une sollicitation individuelle ou pour une sollicitation collective. Vis-à-vis du silence, les trois enseignants se comportent de manière différente. Nabil se positionne autoritairement sans étayer suffisamment la participation des apprenants. L'adresse est souvent individuelle. Mais le recours à la posture de contrôle ne suffit pas pour mettre fin au silence. Jonathan tente de faire avancer la classe en s'appuyant sur la sollicitation et la posture de contre-étayage. L'absence d'aides concrètes ne permet pas de provoquer la parole apprenante ni de changer l'ambiance silencieuse du groupe-classe. Par contraste, sans oublier son objectif visé, Pierre procède à une orientation plus détaillée auprès de ses élèves. La posture d'accompagnement et l'adresse collective aboutissent finalement à la participation collective du groupe. Comme nous l'avons montré, les apprenants chinois sont souvent qualifiés de peu participatifs. Ils restent assez prudents avant de prendre la parole. Plutôt que d'agir de leur propre initiative, ils préfèrent d'être désignés par l'enseignant. Pourtant, l'expérience vécue par Pierre nous fournit une autre preuve. Lors de l'interrogation, il est préférable de procéder à une démarche plus concrète vers les détails. Une aide convenable est primordiale pour impliquer le public chinois dans la prise de parole.

10.4.3 Les réponses inappropriées

Comme nous l'avons évoqué plus haut, l'interrogation enseignante est multifonctionnelle. En classe de langue, l'un de ses buts les plus importants est de provoquer la parole apprenante. Lorsque l'enseignant pose une question, il attend généralement que ses élèves lui donnent une réponse satisfaisante. Outre le problème de silence, il arrive parfois que la réponse de l'apprenant vienne décevoir le maître. Comment l'enseignant réagit-il à cette situation problématique ? Dispose-t-il des moyens efficaces pour orienter les apprenants vers ses attentes ? Voyons ensemble les deux séquences suivantes.

La première séquence commence par la question de l'enseignant qui tente de vérifier la compréhension d'une étudiante sur le texte étudié :

Interaction en classe		Verbalisation de l'enseignant
197 E	[...] euh que compte faire le gouvernement français sur ce sujet + euh Sylvia	E (time code : 00:36:15) Commentaire 26--- comme je te l'ai dit oui je te dis aussi dans le : dans la dernière dans la dernière page de la transcription que certains étudiants quand ils répondent aux questions ils prennent exactement la phrase du texte et si la phrase est mentionnée indirectement dans le texte ils paniquent ++ si la phrase n'est pas dans le texte ils font pas mais la phrase elle est dans le texte des fois je te dis comme par exemple la dernière euh : la question c'est avec Sylvie ou je lui ai dit avec Raissa non Sylvie ++ ah Sylvie oui j'ai dit Sylvie on te donne pas tout dans le texte dans le document il faut comprendre le sens + et des fois il faut reformuler ne pas me donner à l'identique la phrase qui a été dite + EUX non ils préfèrent le moyen facile pas tous ah certains + le moyen facile ah la phrase elle est là donc je la prends je la réécris non c'est c'est bien aussi de reformuler la phrase de montrer que tu as compris le texte que tu as compris la phrase ou bien la reformuler avec tes propres mots c'est dans dans les transcriptions des fois ils utilisent des phrases complètes des fois ils utilisent des mots difficiles à comprendre si tu as compris le mot si tu si tu as déjà
198 Sylvia	eh : le gouvernement français	
199 E	hum hum	
200 Sylvia	n'est prévu dans le	
201 E	n'est prévu	
202 Sylvia	<u>dans le</u>	
203 E	**je ne comprends pas) n'est prévu	
204 Afs	(rires)	
205 E	le gouvernement français	
<i>L'enseignant attend la réponse de Sylvia et celle-ci sort son portable pour consulter le dictionnaire.</i>		
206 Sylvia	ehh ehh	
<i>Sylvia continue de consulter le dictionnaire.</i>		
207 Sylvia	pu : publier peut publier cette	
208 E	Erika	
<i>Il y a un long silence en classe.</i>		
209 E	que compte faire le gouvernement français	

<p>210 Raissa en suspens 211 E TRES BIEN en suspens en suspens il ne sait pas encore s'il va augmenter ou non + merci Raissa + il n'y a pas euh Sylvie⁶⁷ + (<i>il montre la feuille</i>) quand ils vont te poser des questions ils posent des questions sur le document d'accord + ils vont pas te donner TOUS les mots dans le document c'est à toi de réfléchir (<i>geste de la main</i>) ++ c'est pas toutes les réponses qui sont dans le document des fois c'est le SENS tu comprends et tu écris c'est pas prendre directement et mettre + c'est pas comme ça ça marche ok [...]</p>	<p>(Nabil-Cours 20181127)</p> <p>traduit le mot et tu comprends le sens réécris-moi comment tu l'as compris I d'après toi pourquoi ils ont ce problème-là E ah ça c'est un problème aussi un truc de : ah : de l'école I de l'école E oui ++ je pense ah parce que j'ai aussi euh c'est c'est pas très différent du programme aussi on a algérien de : du euh du primaire et du collège algériens parce que le primaire et le collège algériens je pense que aussi les Chinois aussi si tu mets pas ce que le prof VEUT euh que tu mettes c'est faux + si tu si tu mets une phrase elle est juste mais c'est c'est à toi c'est ta pensée à toi et que le prof pour lui dans sa feuille de correction il a dit ils vont répondre comme ça c'est faux + il laisse pas la libre imagination à l'esprit [...] mais moi personnellement quand j'étais en Algérie au lycée euh au collège pardon surtout au collège et au primaire t'avais pas le droit de d'aller il faut suivre I il faut suivre E voilà si je te suis pas c'est faux et je pense que c'est la même chose pour certains étudiants oui</p>
	(EAC 20190102)

En TP 199, Nabil confirme dans un premier temps le début de la réponse de Sylvia (« *hum hum* »). Mais la reprise par répétition en TP 201 rend compte du fait que l'enseignant n'est pas satisfait de la proposition en TP 200 et qu'il veut attirer l'attention de l'étudiante sur sa réponse. Le TP 202 amène à voir que cette stratégie discursive est loin d'être efficace. En effet, comme nous l'avons analysé précédemment, le fait de reprendre les énoncés de l'apprenant est relié au geste de conformité au genre. Ce geste professionnel dont l'enseignant se sert souvent pour indiquer de façon implicite une erreur ou pour exprimer sa désapprobation s'avère parfois inadapté en classe de langue (cf. chapitre VIII, § 8.1.3). Jusqu'à ce que Nabil donne un feed-back négatif en TP 203, Sylvia est consciente de son erreur.

⁶⁷ A la fin de l'entretien d'autoconfrontation, Nabil a avoué qu'il avait confondu les prénoms de deux étudiantes. Il s'agit d'une remarque qu'il voulait faire à toute la classe en passant par Sylvia. Mais il s'est trompé de prénom et a appelé l'étudiante Sylvie.

Elle commence à consulter le dictionnaire et essaie de proposer une nouvelle réponse (TP 207). Cette fois-ci, sans donner à Sylvia d'évaluation directe, l'enseignant choisit de désigner une autre étudiante pour obtenir une réponse. Mais cette posture de contrôle ne provoque qu'un long silence en classe. En effet, selon nos analyses précédentes, l'absence de techniques d'étayage et le passage rapide à un autre apprenant ne sont pas favorables à la participation verbale, et au contraire pourraient rendre l'ambiance tendue et conduire au silence. Finalement, l'expression proposée par Raissa devient un « support discursif » (Nicolas, 2014) pour Nabil (« *en suspens* »). L'enseignant reprend la parole apprenante et l'explique pour que les autres puissent comprendre.

Quant au TP 211, il faut noter que l'enseignant fait une série de remarques à Sylvia. Il lui déconseille de « *prendre directement* » les phrases du texte pour répondre aux questions. Quelques exigences sont formulées : la nécessité de « *réfléchir* » et l'importance de répondre avec ses propres mots après avoir compris. La verbalisation de Nabil se concentre également sur les remarques faites en classe. La faiblesse constatée chez certains apprenants chinois réside dans leur difficulté de proposer une réponse convenable en reformulant les idées du texte. L'absence de phrases toutes faites risque de les mettre en panique. Plutôt que de baser leur réponse sur la compréhension, ils préfèrent reproduire complètement les phrases originales. Par manque de réflexion, la structure de la phrase est parfois décousue. La tension se crée ainsi entre les apprenants qui optent pour le « *moyen facile* » et l'enseignant qui désire une phrase logique pour vérifier la compréhension. L'impact de la culture éducative chinoise est mis en avant pour tenter d'expliquer les comportements des apprenants. Comme précédemment, Nabil établit un lien entre sa propre expérience d'apprentissage et celle de ses élèves. La similarité contextuelle l'amène à inférer (« *je pense ah* ») que les apprenants chinois sont formés dans un système éducatif dans lequel l'enseignant bénéficie d'un statut autoritaire et les apprenants n'ont qu'à « *suivre* » les modèles de référence qu'on leur offre. C'est pourquoi ils sont forts en imitation et en reproduction. Faute d'imagination et d'originalité, ils sont moins

habiles à formuler une réponse avec leurs propres mots. A ce sujet, dans la partie consacrée à la capacité d'apprentissage du public chinois, nos analyses basées sur les commentaires des enseignants ainsi que sur les travaux antérieurs peuvent également l'attester (cf. chapitre X, § 10.1.2).

Contrairement à la situation didactique où sont mises en relief les divergences entre les différentes cultures éducatives, une expérience similaire et un rapprochement psychologique offrent en fait à Nabil la possibilité de baser ses pratiques d'enseignement sur son interprétation des habitudes d'apprentissage du public. De toute façon, il lui est possible de proposer des soutiens nécessaires pour aider les apprenants à corriger leurs faiblesses et à réaliser des progrès dans l'apprentissage. Pourtant, l'enseignant fait un itinéraire inverse. Si on revient sur l'interaction, on constate que Nabil n'offre aucune aide effective lorsque Sylvia se perd dans les informations du texte. Le geste de conformité au genre en TP 201 reste sans effet. Le feed-back négatif qui se fait en chinois (TP 203) provoque le rire des autres étudiants. Dans un groupe-classe qui est marqué par la culture de la face, on peut s'interroger sur l'influence de cette pratique enseignante sur la mentalité de l'étudiante qui tente de répondre. Tout au long des interactions, Nabil se contente de solliciter la parole (TP 205, 208, 209). Quand Sylvia se trompe à nouveau, l'enseignant désigne tout de suite une autre étudiante sans indiquer directement l'erreur. On ne découvre aucune trace de démonstration ni d'aide individualisée. L'absence de la posture d'accompagnement et d'enseignement ne suffit donc pas pour orienter l'étudiante vers son attente. Jusqu'à l'intervention de Raissa, l'enseignant ne dispose pas de moyens efficaces pour faire avancer la classe.

Dans la séquence suivante, un autre enseignant avoue qu'il réussit à trouver une solution pour que ses élèves chinois puissent mieux réagir lors de l'interrogation :

		Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant
12	E	oui ↑ c'est bon ↑ + alors aujourd'hui aujourd'hui on va voir comment (<i>il écrit au tableau</i>) ++ formuler ++ une hypothèse ++ qu'est-ce que c'est : une hypothèse	E je dis au lieu au lieu de chercher un exemple que je dois réfléchir avant IMAGINEZ ils savent pas ça non ben regardez Catherine n'est pas là où est Catherine elle est où Catherine faites une hypothèse [...]
13	Afs	**(une hypothèse une hypothèse)	E si on va dire c'est une tactique
14	E	en chinois oui (<i>hochement de tête affirmatif</i>) mais explique-moi en français	I c'est une tactique
15	Baptiste	si	E c'est : c'est on va dire on va utiliser la facilité + je sais que si tu veux si tu veux que les étudiants comprennent il faut donner des exemples concrets + un exemple concret ils comprennent
16	Olivia	si	Catherine elle est où tu sais pas tu sais pas ben tu penses que : ah oui je pensais c'est une hypothèse je crois que j'imagine que ah oui là ils comprennent + tu leur dis tu leur donnes un autre exemple tu essayes de faire un truc autrement + non non ils savent pas non ils peuvent pas + ils savent pas du tout
17	As	si ::	I donc c'est une tactique
18	E	si : si pas vraiment (<i>hochement de tête négatif</i>) + si c'est pour formuler une condition + si je demande de formuler une hypothèse comment on dit	E c'est une tactique oui toujours donner des exemples concrets des des exemples concrets si tu donnes des exemples concrets ils comprennent là ça va mieux + oui tu donnes pas d'exemples concrets ils sont perdus les les j'ai remarqué que les Chinois ils sont ils sont pas très dans : on va dire dans le figuratif plutôt ils ont besoin d'exemples concrets tout ce qui est imaginé machin comme ça + ça va pas très loin ça va pas très très loin un exemple concret ils comprennent ils savent ils savent comment faire c'est bon + ça va un exemple concret ça vaut bien + c'est plus facile c'est plus facile
<i>Les étudiants restent silencieux.</i>			(EAC 20180627)
19	E	est-ce que vous savez ↑ + non ↑ vous ne savez pas ↑ + je vous donne un exemple oui ↑ je vous donne un exemple + par exemple par exemple Olivia euh Olivia Catherine elle est où ++ Catherine elle est où vous savez où est elle	
20	Lizzie	elle	
21	E	elle est où Catherine	
22	Lizzie	peut-être	
23	E	peut-être ah peut-être	
24	As	(<i>rires</i>)	
25	E	si c'est peut-être	
26	Baptiste	oui oui	
27	E	tu penses tu penses qu'elle est où	
28	As	(<i>rires</i>)	
29	E	hein ↑	
30	Baptiste	peut-être elle est aux toilettes	
31	E	peut-être elle est aux toilettes ah c'est une hypothèse peut-être qu'elle est aux toilettes oui + ensuite + PEUT-ETRE qu'elle est où peut-être qu'elle dort (<i>il fait semblant de dormir</i>)	

(Jonathan-Cours 20180531)

Les sollicitations de l'enseignant (TP 12 et 14) suscitent de vives réactions en classe. Mais la même réponse proposée par les apprenants (TP 15, 16 et 17) entraîne un feed-back négatif de la part de l'enseignant (TP 18). La relance de l'échange (« *comment on dit* ») provoque ensuite un moment silencieux en classe. Pour rompre le silence et faire avancer le cours, Jonathan procède à une étape importante et s'inscrit principalement dans une posture d'accompagnement. S'appuyant sur l'absence d'une étudiante, il guide de manière latérale ses élèves vers son attente. À travers ses interrogations répétitives, l'enseignant attend que les apprenants lui répondent avec l'expression de l'hypothèse qu'il a envie d'introduire en classe. L'intervention de Lizzie en TP 22 est un premier pas crucial pour amener l'interaction vers la bonne voie. Jonathan fait preuve de son affiliation en reprenant la parole apprenante, mais sa sollicitation en TP 27 rend compte du fait qu'il désire une phrase hypothétique plus complète. Enfin, l'intervention de Baptiste est appréciée par le maître (« *ah c'est une hypothèse* »).

Jonathan partage dans son commentaire la clé de sa réussite : il importe de donner aux apprenants chinois des « *exemples concrets* ». La connaissance que l'enseignant a des profils des apprenants constitue ici une ressource importante qu'il peut mobiliser. En effet, le fait d'avoir remarqué la faiblesse des Chinois, à savoir le manque d'imagination, pousse l'enseignant à opter pour une démarche plus concrète. Il procède ainsi à une adaptation didactique et s'efforce de créer un lien entre son objectif préconçu et les habitudes d'apprentissage du public. La difficulté de faire participer les apprenants chinois dans les tâches liées à l'abstraction ou à l'imagination (« *ils peuvent pas* », « *ils savent pas du tout* », « *ça va pas très loin* ») incite l'enseignant à développer ses pratiques professionnelles. L'usage de l'adverbe « *toujours* » dans la verbalisation implique que la proposition des exemples concrets fait désormais partie des actions routinisées de Jonathan. Certes, le travail de l'enseignant ne repose pas uniquement sur la planification ou ses routines acquises. Il importe de savoir interpréter la situation didactique, saisir l'occasion et réagir sur le vif. L'absence de Catherine donne à Jonathan la « *facilité* » de fournir un exemple

tout fait en classe. C'est par la mise en œuvre de cette « *tactique* » que l'enseignant réussit à débloquer la situation et à orienter progressivement les apprenants vers son but préétabli.

Si on tente de comparer les deux séquences, on se rend compte qu'il existe une corrélation forte entre les postures des enseignants et celles des apprenants. Lorsque la réponse de l'apprenant ne correspond pas à l'attente de l'enseignant, la domination de la posture de contrôle peut avoir un effet négatif sur le déroulement interactionnel et l'atmosphère de classe. Au contraire, la posture d'accompagnement est celle qui permet à l'apprenant ou même à toute la classe de s'engager dans la posture scolaire et de poursuivre activement la participation. L'étayage fourni par l'enseignant est un enjeu fondamental. C'est notamment à partir de celui-ci que les apprenants sont amenés à identifier les indices pertinents qui les aident à réfléchir, à comprendre et à réagir au mieux. Par ailleurs, en situation d'enseignement exolingue, la prise en compte des habitudes d'apprentissage du public fait partie intégrante du travail enseignant. Les apprenants, ayant assimilé des habitus dans leur propre culture éducative, n'arrivent parfois pas à proposer d'emblée une réponse appropriée. La poursuite de leur participation requiert de l'enseignant des compétences professionnelles d'ordre interactionnel (Filliettaz, 2019 ; Mondada & Pekarek Doehler, 2000 ; Rivière & Cadet, 2019) reposant sur ses « gestes d'ajustement » (Bucheton, 2009). Autrement dit, est essentielle la capacité de l'enseignant à identifier les points forts et les points faibles de ses élèves, à leur apporter des soutiens nécessaires pour qu'ils puissent combler progressivement leurs lacunes et à adapter son enseignement aux habitudes éducatives du groupe-classe.

10.5 La participation en classe d'oral du point de vue des apprenants

Comme l'indiquent Charlot & Reuter (2012, p. 105) dans leur recherche consacrée à la participation en classe, « une approche descriptive des faits de participation a le mérite d'aider à décoder la partie jouée par l'élève, en proposant à l'enseignant des clés pour concevoir cette participation comme instrument didactique, compétence à construire et évaluer, mais aussi outil heuristique pour construire son expertise professionnelle ». Il convient de tenir compte de la prise de position des apprenants à propos de la participation en classe. D'un côté, l'efficacité de leur participation influence directement les objectifs d'enseignement fixés par l'enseignant et la progression des apprentissages. De l'autre côté, l'identification des facteurs qui déclenchent chez les apprenants l'envie d'agir peut donner à l'enseignant des moyens de susciter la participation et de la rendre plus efficiente. Comment les apprenants chinois perçoivent-ils leur participation en classe d'oral ? Se sentent-ils à l'aise pour s'engager dans les tâches d'oral ? Quand ont-ils envie de prendre la parole ? Et enfin qu'attendent-ils d'un cours d'oral ? C'est avec les données issues du questionnaire que nous essaierons de répondre à ces interrogations dans les lignes suivantes.

10.5.1 L'auto-évaluation de la participation

Les apprenants ont été invités à effectuer de manière globale une auto-évaluation quant à leur participation en classe :

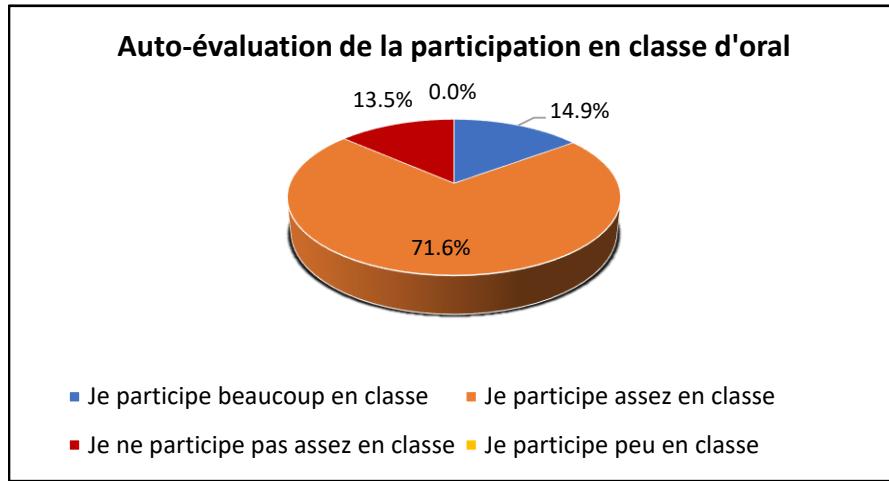


Figure 15 : Que pensez-vous de votre participation en classe ?

D'après le diagramme circulaire ci-dessus, plus de 71% des apprenants déclarent qu'ils participent assez en classe. Presque 15% des apprenants pensent qu'ils s'engagent activement dans les activités mises en place. Ainsi la plupart d'entre eux sont satisfaits de leur degré de participation. Plus de 13% se jugent de manière péjorative et trouvent leur participation en classe insuffisante. Enfin, personne ne choisit « je participe peu en classe ».

10.5.2 La prise de parole en classe d'oral

Dans le cadre des cours d'oral, la mise en œuvre des activités pédagogiques a pour but principal de faire parler les apprenants afin qu'ils puissent améliorer leur oral en langue cible. La participation en classe est généralement reliée à la prise de parole, qu'il s'agisse d'activités orales, de la discussion en groupe ou de répondre aux questions de l'enseignant. Dans cette partie, en nous appuyant sur les idées des étudiants, nous tenterons de savoir s'ils se sentent à l'aise pour prendre la parole et sous quelles conditions ils veulent parler en classe.

Quant au premier thème, à part une seule personne, 51 apprenants nous ont apporté une réponse affirmative et 22 réponses négatives ont pu aussi être collectées.

Le tableau ci-dessous présente les diverses catégories de réponse ainsi que des exemples d'explications résumant l'idée centrale de chaque catégorie. Il faut signaler que les réponses collectées peuvent être réparties sur plusieurs catégories.

Attitude de l'apprenant	Catégorie de réponse	Nombre de réponses	Exemples d'explications données par les apprenants
Réponse affirmative (51 fois)	Atmosphère de classe	21	<ul style="list-style-type: none"> - L'atmosphère de classe est bonne et dynamique. - L'atmosphère de classe est dynamique et tout le monde s'engage activement dans la prise de parole. - L'atmosphère de classe est détendue. L'enseignant s'entend bien avec nous. - On est dynamique et s'entend bien. Le taux de participation est élevé.
	Attitude de l'enseignant	11	<ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant est aimable et s'entend bien avec nous. On peut dire ce qu'on veut. - L'enseignant est très patient. Même si la réponse est incorrecte, ce n'est pas grave. - L'enseignant est parfois humoriste. Nous n'avons pas peur de prendre la parole. - L'enseignant est tolérant. Nous n'avons pas peur de faire des fautes.
	Questions et activités organisées	9	<ul style="list-style-type: none"> - Les questions de l'enseignant sont intéressantes et nous permettent de donner nos opinions. - La prise de parole est très encouragée par l'enseignant. Il nous pose aussi des questions pour nous pousser à continuer de parler. - Nous avons beaucoup de temps pour communiquer et les échanges d'idées sont très encouragés. - Les activités organisées en classe nous permettent de parler davantage.

	Désir de s'exprimer	4	- Il n'y a aucune contrainte. Je peux m'exprimer comme je le veux. - Je peux prendre la parole comme je le veux.
	Sujets	3	- Les sujets sont riches et intéressants. - Les sujets m'intéressent beaucoup.
	Nombre de personnes	2	- On n'est pas nombreux en classe. - On n'est pas nombreux en classe. Pour l'enseignant, il est plus facile de nous écouter et de nous comprendre.
Réponse négative (22 fois)	Atmosphère de classe	9	- L'atmosphère de classe n'est pas du tout dynamique. - La plupart d'entre nous (y compris moi-même) restent silencieux et timides. - Les relations d'affinité entre les élèves laissent à désirer. Le manque d'entente entre l'enseignant et les élèves est un problème.
	Attitude de l'enseignant	6	- L'enseignant est parfois très sévère. - L'enseignant est strict et il est toujours sérieux quand il donne des cours. - Quand on fait une faute, l'enseignant nous corrige à haute voix. Il est très sévère.
	Autorité de l'enseignant	4	- C'est presque toujours l'enseignant qui choisit la personne qui prendra la parole. - Généralement, c'est l'enseignant qui décide l'ordre de la prise de parole. - Lorsque l'enseignant pose une question, il désigne la personne qui va parler. Chacun a l'occasion de prendre la parole, mais on n'agit pas de sa propre initiative.
	Rythme du cours	2	- Les activités s'enchaînent de manière très rapide. - Parfois, je n'arrive pas à suivre l'enseignant. Comme je ne comprends pas, je ne suis pas capable de prendre la parole.
	Activités organisées	2	- La plupart du temps est consacré au jeu de rôles.

			- Nous n'avons pas beaucoup d'occasions de prendre la parole sauf pendant le jeu de rôles.
--	--	--	--

Tableau 7 : Vous sentez-vous à l'aise pour prendre la parole ?

Parmi ceux qui se sentent à l'aise pour parler, huit personnes se contentent de donner leur réponse sans ajouter de précisions. Les explications des apprenants peuvent être classées en six grandes catégories. La justification la mieux partagée est que l'atmosphère dynamique et détendue permet de favoriser la participation orale en classe. Les bonnes relations entre les interactants sont primordiales. En outre, l'attitude de l'enseignant a un impact sur la posture des apprenants. La bienveillance, la patience, la tolérance et l'humour dont les enseignants font preuve durant l'enseignement contribuent à susciter le désir de parler, à éléver le degré d'engagement dans les tâches et à diminuer l'apprehension de l'oral chez les apprenants. Tout cela mène au développement de leurs compétences langagières. Nous constatons ensuite qu'une partie des étudiants signale qu'ils sont amenés à prendre la parole grâce aux questions de l'enseignant. En plus, la mise en place des activités leur permet de s'exprimer davantage et de façon aisée. Un petit nombre d'apprenants soulignent qu'ils ont envie de s'exprimer puisqu'ils jouissent d'une grande liberté en classe. Finalement, certains avouent qu'ils sont plutôt attirés par les sujets introduits en classe d'oral. Ils sont à l'aise devant ce qui les intéresse. D'autres sont satisfaits de leur classe de petite taille. L'un des avantages d'une classe moins chargée est mis en relief : l'enseignant peut généralement consacrer plus d'attention à chacun. Celui qui prend la parole bénéficie d'un suivi plus personnalisé.

Parmi ceux qui déclarent qu'ils ne se sentent pas à l'aise pour parler, trois personnes n'apportent pas de précisions. Nous parvenons à classer les opinions des étudiants en cinq grandes catégories. La première justification mise en avant par quelques apprenants est aussi relative à l'atmosphère de classe. Ils sont mal à l'aise

puisque les autres camarades ne sont pas actifs en cours et que l'ensemble de l'atmosphère est peu dynamique. L'absence d'affinités entre pairs et le manque d'entente entre enseignant et apprenants ne sont pas favorables à la prise de parole. Par ailleurs, l'attitude de l'enseignant tient une place importante. Les apprenants ont peur de s'exprimer à l'oral devant un enseignant très sévère. Certains font état de la posture de contrôle du maître. Le pouvoir absolu dont l'enseignant dispose dans la répartition de la parole est susceptible de porter atteinte à la volonté d'engagement chez les apprenants. Enfin, le rythme d'enseignement rapide et la monotonie du cours les empêchent de s'engager dans la prise de parole.

La mise en relation de ces différentes opinions nous conduit à identifier dans un premier temps quelques aspects qui influent sur la participation orale des apprenants. La gestion de l'atmosphère de classe est au premier rang, il est primordial de créer un climat dynamique et détendu. L'attitude que l'enseignant adopte vis-à-vis de ses élèves mérite également notre attention, y compris la liberté accordée à son public. Sont ensuite mises en lumière quelques compétences professionnelles que l'enseignant développe dans son travail, par exemple, l'art de questionner, la capacité à donner son cours à un rythme convenable et à organiser des activités pertinentes qui favorisent la prise de parole.

Nous continuons à montrer dans quelles circonstances les apprenants chinois ont le plus envie de prendre la parole. Trois personnes indiquent qu'ils le veulent à tout moment. Les réponses des autres peuvent se résumer en dix points essentiels :

- S'intéresser au sujet proposé (24 réponses). Comme le montre Viau (2000, 2009) dans ses études, la perception de l'intérêt d'une activité constitue un facteur crucial qui motive les apprenants. Plus ils sont intéressés, plus ils ont envie de parler.

- Être capable de répondre correctement (19 réponses). D'une part, l'idée de pouvoir donner une réponse correcte peut être mise en lien avec le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants (Galand & Vanlede, 2004 ; Lecomte, 2004 ; Pajares, 2003 ; Viau, 2009). Lorsqu'ils sont confiants dans leur capacité à réussir de manière adéquate une tâche, autrement dit, lorsqu'ils ont une perception de

compétence élevée, ils s'y engagent activement. D'autre part, la prudence dont beaucoup d'apprenants font preuve fait ressortir leur crainte de faire des fautes devant toute la classe. La prise de parole est souvent influencée par le concept de face qui est profondément ancré dans la culture chinoise (cf. chapitre IX, § 9.3.2.1).

- L'atmosphère est détendue et dynamique (18 réponses). Ce point fait écho à nos analyses précédentes selon lesquelles la volonté de parler est étroitement liée à la bonne ambiance et à la dynamique du groupe-classe.

- Vouloir donner des points de vue (12 réponses). Certains soulignent qu'ils ont envie de prendre la parole à condition d'avoir des idées à exprimer ou à ajouter.

- Être capable de comprendre ce que dit l'enseignant (7 réponses). La participation repose sur une bonne compréhension du cours suivi.

- Vouloir demander de l'aide pour faire disparaître les doutes (7 réponses). Ce point est surtout évoqué par ceux qui préfèrent chercher des soutiens auprès de l'enseignant sur le moment. Rappelons qu'un certain nombre d'apprenants expriment leur désir de communiquer avec l'enseignant pour résoudre plus rapidement et efficacement des difficultés (cf. chapitre IX, § 9.3.2.2).

- Avoir assez de temps de réflexion et de préparation (5 réponses). Certains étudiants espèrent avoir bien réfléchi et préparé avant de s'engager dans la prise de parole.

- Les autres ne réagissent pas (5 réponses). Lorsque leurs pairs n'arrivent pas à répondre, quelques étudiants veulent prendre la parole pour rompre le silence, notamment quand ils connaissent la réponse.

- Connaître le thème en question (4 réponses). La familiarité avec le thème contribue à susciter l'intérêt et l'engagement de l'apprenant.

- L'enseignant a l'air plus aimable (4 réponses). Comme ce qui a été montré précédemment, devant un enseignant aimable, patient et tolérant, les apprenants se sentent moins angoissés et tendent à parler davantage.

Certaines tendances se font jour parmi les aspects les plus remarquables qui ressortent des réponses des apprenants. Le sujet est le premier motif qui impacte leur

implication en classe. Vient ensuite le sentiment d'efficacité personnelle qui est incontournable. Une perception plus positive sur leur capacité à accomplir une tâche est plus susceptible d'inciter les apprenants à agir. Par ailleurs, l'atmosphère de classe tient toujours une place importante. Enfin, la participation orale dépend partiellement de la volonté de s'exprimer.

10.5.3 Les attentes des apprenants chinois à l'égard des cours d'oral

Des études centrées sur les apprenants (Arnaud, 2006 ; Corriveau, 1998 ; Dabène, 1990) soulignent la nécessité de prendre en compte leurs besoins réels et leurs attentes dans la construction du parcours d'apprentissage et dans la formation des enseignants. Ainsi dans cette partie, on tient surtout à montrer ce que les apprenants chinois souhaitent réellement apprendre durant les cours d'oral.

Nous voudrions commencer par les supports d'enseignement préférés par les étudiants observés. Comme l'indique Morisse (2011), les supports sont au cœur du système didactique. Tout support, mis à disposition de la classe dans les activités, possède une fin pédagogique (Cuq, 2003 ; Ertek, 2020). Autrement dit, les supports introduits par l'enseignant ont pour fonction de permettre l'apprentissage. En outre, en tant qu'outil de médiation dont l'enseignant se sert pour rendre accessibles les savoirs visés, le support d'enseignement est considéré comme une ressource importante qui nous éclaire sur la fabrique de l'action enseignante (Leclère & Le Ferrec, 2014 ; Le Ferrec & Leclère, 2015). Dans la partie consacrée à la présentation des enseignants observés, nous voyons qu'ils disposent chacun de diverses ressources pédagogiques pour organiser la classe (cf. chapitre V, § 5.1.2). Mais quels sont les supports d'enseignement qui intéressent le plus leurs élèves ? Nous avons invité les étudiants à faire leurs choix parmi plusieurs types de supports et ils ont également eu la possibilité de faire des propositions.

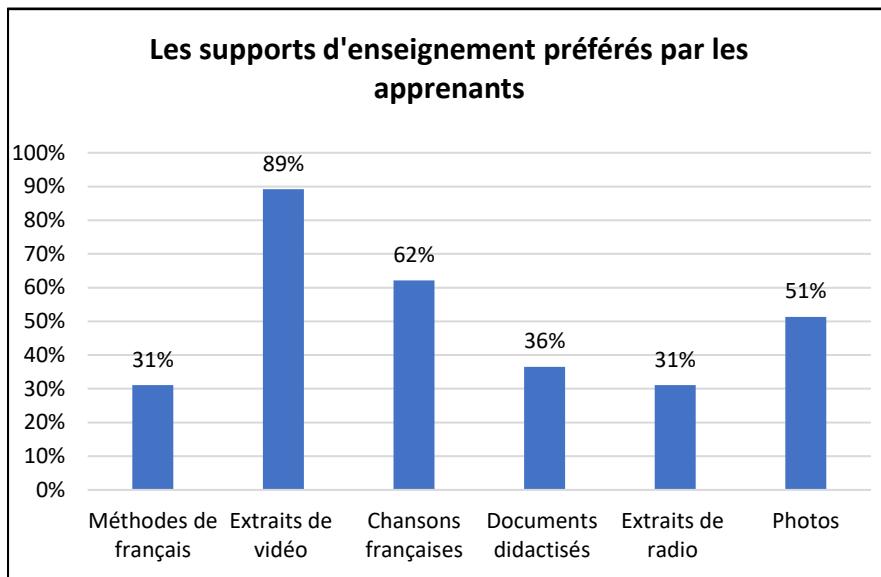


Figure 16 : Quels sont les supports d'enseignement avec lesquels vous aimez ou voudriez travailler ?

Les apprenants se prononcent pour la plupart (89%) en faveur d'extraits de vidéo. Les chansons françaises qui attirent également de nombreux apprenants arrivent en deuxième position (62%). Les photos se classent au troisième rang, elles sont attirantes pour plus de la moitié des apprenants (51%). S'ensuivent les documents didactisés qui sont évoqués par 36% des personnes enquêtées. Avec une même proportion observée, les méthodes de français ainsi que les extraits de radio sont choisis par moins d'un tiers de personnes (31%). Il ressort de ces chiffres que, par rapport aux supports écrits, les supports audiovisuels, auditifs ou visuels sont plus accueillis en classe d'oral.

Quant aux attentes vis-à-vis des cours d'oral, à l'exception de trois personnes, les apprenants nous donnent des précisions sous forme de réponse libre. Il nous est possible de classer leurs idées en plusieurs grands thèmes. Ils espèrent que les cours d'oral leur permettront de (d') :

- avoir une connaissance plus profonde sur la France, sa culture et ses habitants (34 réponses). Presque la moitié des apprenants ne se cantonnent pas à l'aspect linguistique. Ils attendent que les enseignants extra-nationaux leur proposent des contenus d'enseignement liés aux domaines historique, culturel, économique et politique. Il leur semble nécessaire de comprendre ce pays dans toutes ses dimensions. Les apprenants sont surtout attirés par les différences culturelles sino-françaises en voulant connaître une autre manière de penser et de vivre. Les différences entre la culture française et la culture québécoise intéressent également certains étudiants qui partiront au Canada. Ils sont désireux d'apprendre à s'entendre avec les Français à travers une connaissance plus profonde sur les mœurs et les coutumes du pays.

- améliorer le niveau d'expression orale en français et la capacité à parler en public (32 réponses). Bon nombre d'apprenants mettent l'accent sur la progression en expression orale qui constitue de manière générale l'objectif fondamental d'un cours d'oral. Les exercices oraux et les échanges langagiers avec l'enseignant extra-national sont considérés comme des occasions importantes pour pratiquer l'oral. A travers ces entraînements, ils veulent pouvoir d'un côté communiquer avec les Français de façon aisée et naturelle, et de l'autre côté vaincre la peur de parler en public.

- apprendre le français parlé au quotidien (23 réponses). Les apprenants expriment en particulier leur envie d'apprendre le français utilisé dans la vie quotidienne. L'accès au langage familier, y compris les mots et les expressions, pourra leur permettre de faciliter la vie en France.

- développer la compétence de compréhension orale en français (19 réponses). L'amélioration de la compréhension orale compte parmi les attentes de certains apprenants. A travers le contact avec l'enseignant extra-national et l'accomplissement des tâches, ils veulent réaliser des progrès dans leur capacité à comprendre la langue française.

- développer l'ensemble des capacités nécessaires à l'acquisition de la langue française (9 réponses). L'importance est accordée au développement des compétences générales de français. Certains évoquent surtout qu'ils désirent réussir le test d'évaluation au fur et à mesure des progrès réalisés au niveau linguistique.

- améliorer l'expression écrite en français (4 réponses). Bien qu'il s'agisse de la classe d'oral, le développement de la compétence en expression écrite est aussi pris en considération par quelques étudiants.

- acquérir des connaissances plus intéressantes qui n'apparaissent pas dans les méthodes de français (3 réponses). Il ressort de cette idée que la transmission du savoir ne doit pas s'appuyer uniquement sur quelques supports écrits. Les étudiants attendent ce qui les intéresse davantage. Ils évoquent par exemple l'argot français, les différences culturelles entre les régions françaises et la superstition en France.

- connaître la méthodologie du travail universitaire en France (2 réponses). Afin de mieux poursuivre leurs études supérieures en France, deux apprenants veulent que l'enseignant les aide à connaître la méthodologie universitaire française, ses principes et ses exigences.

La prise en compte de l'ensemble de ces opinions ci-dessus permet de remarquer que les apprenants se focalisent plus particulièrement sur deux grandes dimensions :

- En premier lieu, ce qui compte, c'est le développement de la compétence linguistique. L'expression orale constitue naturellement l'objectif d'apprentissage de toute première importance. Il est à noter que beaucoup d'apprenants ne se limitent pas à l'apprentissage du langage standard. Le registre familier est considéré comme indispensable pour pouvoir réaliser la communication orale. La compréhension orale est une autre compétence très valorisée. Selon notre enquête, pour la plupart des apprenants, c'est la compétence la plus difficile à acquérir au cours de l'apprentissage du français. Cela pourrait expliquer pourquoi ils trouvent nécessaire de réaliser des progrès à cet égard.

- En second lieu, les apprenants attachent de l'importance au développement de la compétence culturelle. Porcher (1988) définit la compétence culturelle comme « la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une situation adéquate avec les protagonistes de la situation) » (p. 92). Selon le chercheur, la compétence culturelle peut être envisagée sous un angle plutôt évolutif. Il s'agit d'« une approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive » (*ibid.*, p. 92). Abdallah-Pretceille (1996) propose une vision comparative et analytique dans son concept de compétence culturelle. Elle renvoie à « la connaissance des différences culturelles, [...] une analyse en termes de structures et d'états » (p. 32). L'accent est mis sur les différences ainsi que les connaissances des faits et des caractéristiques de la culture de l'autre (Mounir, 2017 ; Wang, 2017). Puren (2011, 2013, 2014) attire l'attention sur les différentes composantes de la compétence culturelle⁶⁸.

La compétence interculturelle est considérée comme une composante

⁶⁸ Puren (2011, 2013, 2014) élaboré son modèle des composantes de la compétence culturelle selon l'évolution de la didactique des langues-cultures. La compétence transculturelle est définie comme la « capacité à retrouver, dans les grands textes classiques, sous la diversité des manifestations culturelles, le « fonds commun d'humanité » (E. Durkheim) » et la « capacité à reconnaître son semblable dans tout être humain ». La compétence métaculturelle renvoie à la « capacité à mobiliser ses connaissances culturelles et à extraire de nouvelles connaissances culturelles » notamment à travers l'étude des documents authentiques. La compétence interculturelle se révèle dans la gestion des contacts avec des étrangers. Il s'agit de « repérer les incompréhensions et erreurs d'interprétations » causées par « ses représentations préalables de la culture de l'autre » et par « son propre référentiel culturel ». La compétence pluriculturelle repose sur la « capacité à vivre harmonieusement dans une société multiculturelle » avec des gens issus d'autres cultures. Enfin, la compétence co-culturelle consiste à savoir « agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes » et « se créer une culture d'action partagée » (2011, p. 36 ; 2013, p. 5 ; 2014, p. 24).

importante qui doit être reliée aux compétences transculturelle et métaculturelle. Il reste encore deux autres composantes supplémentaires, à savoir pluriculturelle et co-culturelle.

La définition de la compétence culturelle peut être diverse, mais elle s'inscrit dans une même perspective en didactique des langues. Aujourd'hui, on s'accorde sur le fait que la langue et la culture sont indissociables. Comme ce que dit Porcher (1995, p. 53), « toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit ». C'est la raison pour laquelle l'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère doit s'accompagner d'un bagage culturel et social du pays de la langue cible. Nous remarquons que les apprenants chinois sont d'une part bien curieux du nouveau monde qui s'ouvre à eux. D'autre part, ils sont conscients que les connaissances purement linguistiques ne sont pas suffisantes pour réussir une communication exolingue. Il faut savoir utiliser la langue cible en fonction du contexte culturel et social pour pouvoir établir des échanges fructueux. A ce titre, l'acquisition de la compétence culturelle est mise en valeur.

Synthèse du chapitre X

En didactique du FLE, les études portant sur le contexte chinois (Bouvier, 2002 ; Xie, 2017 ; Xue, 2016) rendent compte du fait que les apprenants chinois sont souvent considérés comme silencieux et peu participatifs en classe. Les enseignants de langue, qui apprécient généralement la participation orale et spontanée, éprouvent beaucoup de difficultés à les faire intervenir dans les tâches d'oral et dans les interactions didactiques. Comme le montre Dreyer (2005, p. 237) : « Les tentatives de faire produire des énoncés improvisés en langue cible dans la classe se heurtent alors à une résistance feutrée : non-réponse, chuchotements, rires nerveux ». Ce dernier chapitre a donc pour objectif d'analyser les obstacles des enseignants dans l'organisation de la participation orale et de proposer des réflexions sur leurs pratiques d'enseignement.

Avant l'identification des obstacles, nous avons débuté ce chapitre par les jugements que les enseignants portent sur le public chinois. Les apprenants chinois sont considérés comme respectueux de leurs professeurs. Mais le fait qu'ils se montrent parfois distants préoccupe l'enseignant extra-national qui interprète de façon différente le rapport de places en classe de FLE. La plupart des apprenants travaillent sérieusement, suivent bien les indications transmises et ont une bonne capacité d'apprentissage. Mais ils ont du mal à mener une réflexion profonde, à avoir un esprit critique et à imaginer. Deux principales habitudes d'apprentissage sont identifiées par les enseignants à partir de leurs observations quotidiennes : l'apprentissage par cœur et l'attachement à l'écrit. Enfin, la timidité des apprenants constitue un grand souci pour les enseignants.

Notre travail a ensuite porté sur l'organisation de la prise de parole dans les activités orales. Les verbalisations des enseignants ont révélé un phénomène à prendre en compte : de la préparation à la présentation, les apprenants chinois ont l'habitude de s'appuyer toujours sur l'écrit. Issus d'une culture éducative où la

langue écrite est prioritaire, ils ont du mal à parler de façon spontanée. D'autre part, les témoignages des apprenants ont permis de mieux comprendre leur attachement à l'écrit. Mais le plus important est de voir que certains d'entre eux sont insatisfaits de l'organisation des activités orales, par exemple, la durée du temps de préparation, la façon de préparer et de présenter. Leurs remises en cause nous ont amenée à interroger les pratiques enseignantes. Nous doutons de l'efficacité des activités orales mises en place dans l'amélioration de l'expression orale des étudiants chinois. Nous avons enfin attiré l'attention sur la mise en lien des différents aspects importants, tels que les sujets et les types d'activité préférés par les apprenants, la répartition entre participation spontanée et participation préparée, le lieu et la façon de préparation, la gestion du temps de préparation, etc. De surcroît, nous supposons qu'il est primordial d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) à l'oral chez les apprenants. Le développement positif du SEP pourrait les aider à s'affranchir progressivement de la dépendance à l'égard de l'écrit.

La troisième partie a été consacrée à la timidité du public chinois. Dans un premier temps, nous avons observé que les enseignants ne réagissent pas de la même façon pour résoudre ce problème. Les principales stratégies qu'ils ont mises en place sont les suivantes : la formation des petits groupes de travail, la sollicitation individuelle et l'invitation à une présentation orale devant toute la classe. Certains ne disposent pas de stratégies efficaces pour amener leurs élèves à vaincre la timidité. D'autre part, les témoignages des apprenants donnent à voir que leurs comportements timides, comme la participation passive, voire le mutisme, peuvent s'expliquer principalement par la personnalité introvertie, la difficulté de compréhension et de production orales en français, le besoin d'un temps de réflexion et la peur de faire des fautes. Nous avons ensuite découvert quelques facteurs clés qui aident à atténuer la timidité et autour desquels les enseignants doivent construire leurs gestes professionnels. En matière de pilotage, on trouve par exemple la proposition des sujets intéressants et l'organisation du travail en groupe. L'étagage est également nécessaire. Il importe de veiller à la bonne compréhension chez les

apprenants et de leur donner l'habitude de parler en public. La posture de contrôle s'avère efficace pour pousser les étudiants timides à affronter directement leur difficulté dans la prise de parole. Enfin, le maintien d'une atmosphère communicative et l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants contribuent à susciter leur engagement en classe.

Dans la quatrième partie, nous nous sommes concentrée sur le fait que les conduites des apprenants ne correspondent pas aux attentes de l'enseignant de langue qui se fixe des objectifs interactionnels. Premièrement, l'enseignant se sent déçu par ses élèves chinois qui n'interviennent pas de leur propre initiative dans la construction des échanges langagiers. Pourtant, nous avons constaté que l'enseignant ne leur donne ni le temps de réflexion ni l'occasion d'intervenir. En plus, du fait de la méconnaissance sur la culture éducative chinoise, l'enseignant interprète de façon erronée les comportements des apprenants. Il s'agit ensuite du silence du public chinois qui préoccupe beaucoup les enseignants lors des interrogations. L'analyse des interactions didactiques a fait ressortir deux grandes tendances : les apprenants chinois restent silencieux notamment au début du cours. L'interrogation enseignante, qu'elle soit individuelle ou collective, risque de rencontrer le silence. Il importe d'examiner les postures d'étayage dont les enseignants profitent pour rompre le silence. Les séquences ont permis de rendre compte que la posture de contrôle et la posture de contre-étayage ne sont pas favorables à l'amélioration de l'atmosphère silencieuse. Au lieu de se contenter de solliciter les apprenants de manière rapide ou répétitive, l'enseignant doit leur proposer des soutiens dont ils ont besoin. Nous avons remarqué que, pour provoquer la parole chez les apprenants chinois, il est préférable d'envisager des démarches concrètes et de les orienter vers les détails. Il en va de même pour la situation où la réponse de l'apprenant n'est pas celle que l'enseignant attend. La domination de la posture de contrôle peut influencer négativement le déroulement interactionnel ainsi que l'atmosphère de classe. La poursuite de la participation de l'apprenant exige de l'enseignant qu'il réagisse sur le vif et qu'il procède à une adaptation didactique en

fonction des habitudes éducatives du groupe-classe. Comme nous l'avons montré, l'exemplification s'avère efficace pour orienter les apprenants chinois vers ce qu'on attend d'eux.

La prise en compte des idées des apprenants est nécessaire dans l'analyse des pratiques enseignantes. La dernière partie, qui s'appuie sur les données issues de notre enquête avec les apprenants observés, a permis de fournir aux enseignants des pistes clés pour mieux gérer leurs classes d'oral. Nous avons pu identifier quelques pratiques professionnelles qui impactent la participation orale des apprenants. Il y a par exemple l'attitude de l'enseignant envers sa classe, la gestion de l'atmosphère, les techniques de questionnement, la capacité à donner son cours à un rythme convenable et à organiser des activités favorables à la prise de parole. En outre, les apprenants ont envie de s'exprimer davantage surtout quand ils s'intéressent au sujet abordé et ont une perception de compétence élevée par rapport à la tâche d'apprentissage. Une atmosphère dynamique est indispensable. Finalement, nous avons tenté de mettre en évidence les attentes des apprenants chinois envers les cours d'oral. Concernant les supports d'enseignement, nous avons vu que les supports audiovisuels, auditifs ou visuels sont davantage appréciés. Par ailleurs, les apprenants soulignent leur envie de développer parallèlement la compétence linguistique et la compétence culturelle.

Conclusion générale

L'étude présentée a porté sur les obstacles que peuvent rencontrer les enseignants extra-nationaux de FLE en milieu universitaire chinois. A partir de notre problématique, nous avons fait appel à l'approche ethnographique (Cambre Giné, 2003) basée sur les données empiriques recueillies sur le terrain de recherche. La démarche méthodologique que nous avons retenue a pour caractéristique de réunir différents types de données à travers une multiplicité de méthodes, telles que l'observation participante, l'entretien semi-directif, l'entretien d'autoconfrontation et le questionnaire. Quant à la constitution du corpus central, compte tenu de la complexité du travail enseignant (Altet, 2013 ; Bishop & Cadet, 2015, Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), la priorité a été accordée à la mise en regard des interactions didactiques et des discours d'enseignants sur leurs pratiques d'enseignement. A l'instar d'autres recherches portant sur l'analyse de la pratique (Bishop & Cadet, 2015 ; Filliettaz, 2011 ; Goigoux, 2007 ; Plazaola Giger & Stroumza, 2007), il nous a paru indispensable d'associer ces deux aspects afin d'obtenir une véritable interprétation de l'agir enseignant. Le modèle du multi-agenda (Bucheton (dir.), 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009), introduit dans notre travail comme outil d'analyse des données collectées, nous a conduite à nous poser des questions qui ont jalonné nos analyses. De plus, étant donné que les interactions didactiques sont coconstruites par l'enseignant et les apprenants, l'analyse de la pratique enseignante a été complétée par la prise en compte des opinions du public chinois. Le croisement de ces diverses dimensions nous a permis d'établir la cohérence de la recherche et d'aboutir finalement aux résultats suivants.

Résultats et réponses aux questions de recherche

Au lieu de repérer immédiatement les obstacles dans les pratiques d'enseignement en classe de langue, nous avons commencé notre analyse de

données par les objectifs pédagogiques établis par les enseignants extra-nationaux (chapitre VI). L'action enseignante est marquée par son intentionnalité (Cicurel, 2005b ; Cicurel, 2007a). Nous avons montré que cette activité professionnelle est cadrée par des objectifs tant institutionnels que personnels. Du fait de la particularité du métier d'enseignant, l'accent est généralement mis sur la transmission des savoirs. En classe de langue, les objectifs que les enseignants fixent à leurs cours consistent principalement à faire évoluer les apprenants dans l'acquisition de la langue cible. De plus, les apprenants, collaborateurs de l'interaction didactique, tiennent une place significative dans l'univers professionnel de l'enseignant. Leurs besoins d'apprentissage sont souvent pris en compte lors de l'établissement des objectifs pédagogiques. Comment les enseignants interprètent-ils la notion d'obstacle ? Leurs verbalisations font ressortir deux grandes préoccupations : il s'agit d'une part d'inciter les apprenants à bien suivre la classe pour atteindre les exigences requises ; d'autre part, en tant qu'enseignants de langue, ils se soucient surtout de la bonne compréhension chez les apprenants. Les obstacles sont considérés comme inhérents au métier d'enseignant, mais peuvent être envisagés dans une perspective plus dynamique. De ce fait, il est possible de trouver des solutions pour mener à bien les activités d'enseignement. Quant à la prévision des obstacles, nous avons constaté que les enseignants sont en mesure d'anticiper certains obstacles et de diminuer des risques potentiels grâce aux ressources typifiantes (Schütz, 1987) dont ils disposent. Cependant, les actes d'enseignement se caractérisent également par l'imprévisibilité puisqu'il s'agit d'une action conjointe qui est en interaction avec les apprenants.

Rappelons que quatre principales questions de recherche ont été posées au début de ce travail :

(1) Quels obstacles les enseignants extra-nationaux rencontrent-ils dans leurs pratiques de transmission face aux apprenants chinois ?

Nous avons classé les obstacles repérés en quatre grandes catégories (du chapitre VII au chapitre X) :

Les premiers obstacles que nous avons identifiés ne se produisent pas dans les interactions didactiques qu'on observe. Le chapitre VII a été consacré aux contraintes institutionnelles et à la motivation des apprenants chinois. Dans le cadre des programmes 2+2, les enseignants extra-nationaux trouvent difficile d'amener les apprenants à consacrer plus d'efforts à l'apprentissage du français. Si leurs cours dispensés ont pour objectif principal d'améliorer la compétence en expression orale, l'oral n'est pas assez valorisé chez le public chinois. Vu la surcharge de travail chez les apprenants, quelques dilemmes se présentent dans l'organisation de l'activité d'enseignement. De plus, l'enquête menée auprès d'apprenants confirme l'hypothèse des enseignants : seul un petit nombre d'apprenants étudient le français par plaisir. Il est donc difficile d'obtenir la participation des apprenants démotivés.

Nous avons ensuite abordé, dans le chapitre VIII, les obstacles liés à la langue en interaction exolingue. A propos de la compréhension en classe, nous avons d'abord constaté que les enseignants se préoccupent beaucoup de la transmission des consignes notamment devant les apprenants de niveau faible. Un autre problème soulevé réside dans le fait que les apprenants n'arrivent pas à bien saisir les intentions du maître. De plus, en classe de langue, la difficulté d'assurer la compréhension réciproque entre apprenants ne permet pas à l'enseignant de renforcer la communication de type transversal et la dynamique du groupe-classe. Les obstacles se présentent également dans les activités de langue qui ont pour but de faire progresser les apprenants, tels que les exercices de compréhension orale, les explications lexicales et la correction d'une erreur linguistique récurrente.

Le chapitre IX a proposé une analyse des problèmes qui se posent dans la gestion de classe. Malgré les multiples facettes du travail de gestion, à partir du corpus que nous avons recueilli, nous avons mené notre analyse sous trois aspects. Pour la gestion des imprévus, nous avons montré que, les enseignants extra-nationaux, même s'ils ont une base de connaissances sur leurs élèves et le pays où ils travaillent, trouvent parfois difficile de prévoir les réactions des apprenants issus d'un autre groupe socio-culturel que le leur et d'interpréter leurs comportements.

Les enseignants éprouvent aussi des difficultés dans l'organisation et la gestion du travail en groupe dont le succès repose sur la prise en considération de divers facteurs. Par exemple, le thème à travailler, la modalité de participation, l'usage de la langue de communication, la répartition groupale, l'hétérogénéité des niveaux linguistiques et les relations interpersonnelles entre apprenants, etc. Les obstacles apparaissent enfin dans la gestion de la relation didactique. Nous avons montré dans un premier temps que l'enseignant s'efforce de défendre son identité professionnelle et la relation didactique lorsque l'apprenant ne remplit pas ses obligations. De plus, la difficulté mise en avant par les enseignants observés consiste à maintenir la relation didactique avec les apprenants chinois, puisque ceux-ci ne leur demandent pas d'aide même s'ils rencontrent des difficultés au cours de l'apprentissage.

Le chapitre X où l'on a repéré des obstacles récurrents s'est centré sur la participation orale des apprenants chinois en classe de langue. L'étude des séquences lors des activités orales a permis de révéler une entrave dans l'organisation de la prise de parole : beaucoup d'apprenants chinois ont l'habitude de s'appuyer sur l'écrit et ont du mal à prendre la parole de façon spontanée. En outre, la timidité du public chinois reste une grande préoccupation des enseignants. Nous avons enfin attiré l'attention sur le fait que les comportements des apprenants ne correspondent pas toujours aux attentes de l'enseignant de langue qui se fixe des objectifs interactionnels. L'enseignant se sent déçu quand les apprenants manquent d'initiative dans la construction des échanges langagiers, qu'ils restent silencieux face aux interrogations et qu'ils proposent des réponses inappropriées.

(2) Pourquoi les obstacles existent-ils ?

La mise en regard des interactions didactiques et des discours de verbalisation a permis de valider notre hypothèse sur l'apparition des obstacles et de mettre au jour cinq points essentiels :

L'influence de la situation d'enseignement. D'un point de vue institutionnel, les contraintes que les enseignants subissent dans leur enseignement sont principalement reliées au format d'études 2+2. Du fait de la surcharge de travail,

les apprenants chinois accordent généralement plus d'importance au test d'évaluation qu'à la pratique de l'oral. Cependant, dans les cours dispensés par les enseignants extra-nationaux, l'amélioration du niveau d'oral est de toute première importance. Comme ils ne partagent pas un même but principal au sein de la relation didactique, il est difficile aux enseignants de solliciter toute l'attention des apprenants sur la matière concernée et d'augmenter leur niveau d'engagement.

L'objet d'enseignement/apprentissage. De toute évidence, certains obstacles sont propres à la classe de langue. Quand la langue cible est à la fois le moyen d'apprentissage et l'objet d'étude, la place basse des apprenants comme locuteurs moins compétents est facilement identifiable par rapport à l'enseignant. Ils éprouvent beaucoup de difficultés à comprendre et à s'exprimer. C'est pourquoi les enseignants rencontrent de leur côté des obstacles dans la transmission des consignes, dans les activités de langue, dans l'organisation des discussions en français, etc. L'insuffisance du niveau de langue peut encore empêcher les apprenants de demander des soutiens auprès de l'enseignant, de s'engager dans la prise de parole de leur propre initiative et de répondre rapidement ou correctement aux interrogations. Ainsi les problèmes liés au silence et à la timidité sont considérés par les enseignants comme assez récurrents en classe d'oral.

Les différentes cultures éducatives. Commençons par les imprévus en classe. Dans notre corpus, l'imprévu auquel l'enseignant est confronté résulte des pratiques culturelles différentes ou de sa méconnaissance sur les habitudes d'apprentissage du public chinois. Par ailleurs, si l'enseignant se sent parfois gêné par la culture du respect en Chine, c'est parce qu'il a tendance à interpréter le rapport de places entre enseignant et apprenants en fonction du contexte d'enseignement qui lui est familier. La confrontation entre deux cultures éducatives est notamment rendue visible à travers l'analyse de la participation orale des apprenants. Les Chinois sont éduqués dans un système culturel et éducatif où l'on valorise beaucoup l'écrit, la face, le silence et la prudence. Ils ont peur de faire des fautes, répondent rarement de leur propre initiative et attendent souvent d'être choisis par le maître

pour intervenir. Les enseignants trouvent donc difficile de mettre en place des activités reposant sur la prise de parole spontanée.

Les apprenants. L'action enseignante est une action conjointe qui ne peut se réaliser sans la participation des apprenants. Leurs motivations d'apprentissage et leurs niveaux d'engagement influencent inévitablement les activités didactiques organisées. La démotivation de certains étudiants reste une préoccupation majeure des enseignants observés. Rappelons que la timidité en classe résulte partiellement de la personnalité introvertie de l'apprenant. A travers les obstacles dans la gestion du travail en groupe, nous avons montré que la répartition groupale doit reposer sur la prise en compte de l'ensemble des facteurs dont la plupart sont liés aux apprenants. Par exemple, leurs différents niveaux de compétence, leurs relations interpersonnelles et leurs degrés de connivence.

L'enseignant. Nos observations sur les interactions didactiques ont révélé un lien étroit entre l'agir enseignant et l'apparition des obstacles. Le tableau ci-dessous présente un bilan des obstacles qui nous amènent à nous interroger sur les pratiques enseignantes.

Obstacles	Pratiques enseignantes	Exemples d'analyse
Malentendus entre enseignant et apprenants	Geste de conformité au genre	L'indication d'une erreur de façon implicite à travers la reprise de l'énoncé peut être mal interprétée par l'apprenant de niveau faible.
	- Absence de feed-back - Absence d'étayage - Posture de contrôle	L'apprenant est désorienté par l'enseignant dans une atmosphère tendue.
Explications lexicales	- Geste de conformité au genre - Posture de contre-étayage - Manque de stratégies d'explication	Seule la répétition du nouveau vocabulaire ne permet pas à l'accès au sens. Les difficultés s'expliquent par une préparation insuffisante pendant la planification et un manque de stratégies dans le répertoire didactique.
Composition des groupes de travail	Posture de contrôle dans la répartition groupale	Lors de la mise en place des groupes hétérogènes, un écart trop important de compétences linguistiques peut entraîner le repli des apprenants faibles et démotiver les bons apprenants.
Participation orale des apprenants	Posture de contre-étayage	Malgré la transmission des consignes, l'enseignant ne donne aux apprenants ni le

		temps de réflexion ni l'occasion d'intervenir. Il agit à la place de ses élèves.
- Posture de contrôle - Absence de techniques d'étagage		Les sollicitations répétitives sont inefficaces. Sans soutiens nécessaires, les apprenants deviennent plus silencieux du fait de la position dominante de l'enseignant dans la répartition de la parole.
- Absence de la posture d'accompagnement et d'enseignement - Posture de contrôle		Lorsque l'apprenant se trompe, la domination de la posture de contrôle influence négativement l'atmosphère de classe et la poursuite de la participation orale de l'apprenant.

Tableau 8: Agir enseignant et obstacle

Nos analyses ont confirmé les liens entre les postures de l'enseignant et celles des apprenants. La présence des obstacles doit être envisagée sous l'angle de l'agir enseignant. L'absence de postures d'étagage, l'adoption de la posture de contrôle et de la posture de contre-étagage, le recours au geste de conformité au genre font remarquer les faiblesses professionnelles des enseignants.

(3) Quelles sont les postures adoptées par les enseignants pour faire face aux obstacles ?

Au sujet du traitement des obstacles, nous pouvons distinguer trois types de positionnement chez les enseignants. Il s'agit d'abord d'une « attitude fataliste » (De Saint-Georges, 2005). L'enseignant exprime dans ses commentaires son incapacité d'agir pour changer la situation. Une autre constatation : l'enseignant ne mentionne aucune solution concrète pour affronter l'obstacle. Cela nous amène à questionner les ressources que l'enseignant peut mobiliser dans son répertoire didactique. Finalement, la plupart du temps, les enseignants observés déplient des conduites pour faire face aux obstacles. Pourtant, selon nos analyses, si certaines solutions sont pertinentes, d'autres semblent inappropriées et risquent d'aggraver la situation. Le tableau ci-dessous permet de comparer les postures efficaces avec les postures inefficaces repérées dans la thèse :

Obstacles	Postures efficaces	Postures inefficaces
Démotivation des apprenants	- Proposer des sujets qui peuvent intéresser les apprenants - Encourager les apprenants	
Transmission des consignes	- Geste de pilotage : préciser les étapes et les outils d'enseignement disponibles - Faire appel à la gestuelle	Répéter les consignes de la même façon et sur un ton impératif
Malentendus	Ecrire au tableau	L'enseignant effectue un transfert de l'expérience entre l'apprenant et lui-même malgré les différentes cultures éducatives
Activités lexicales	Procéder à des opérations métalinguistiques : la mise en situation, l'usage de l'antonyme, la définition, etc.	Faire appel à la posture de contre-étagage pour introduire des nouveaux mots
Gestion des imprévus	- Insister sur l'objectif didactique préétabli - Réagir dans l'urgence et ajuster son action à l'initiative de l'apprenant	
Maintien de la relation didactique	Défendre son identité professionnelle et souligner les obligations de l'apprenant	
Timidité	- Mettre les apprenants en petits groupes - Pousser les apprenants à parler devant toute la classe	
Silence	Conduire les apprenants vers les détails de la réponse	- La posture de contrôle prédomine : l'enseignant choisit la personne qui va parler. - Recourir aux sollicitations répétitives et à la posture de contre-étagage
Réponses incorrectes	Procéder à une adaptation didactique : proposer des exemples concrets aux apprenants	- Geste de conformité au genre : reprendre l'énoncé pour indiquer de façon implicite une erreur - Recourir aux sollicitations répétitives - Posture de contrôle : désigner rapidement une autre personne pour obtenir une réponse

Tableau 9 : Postures enseignantes face aux obstacles

On parvient à identifier les principaux facteurs qui empêchent l'enseignant de franchir l'obstacle : l'absence de techniques de sollicitation, la posture de contre-étagage, la posture de contrôle et le geste de conformité au genre. Au contraire, quelques gestes professionnels sont primordiaux pour que la situation s'améliore, par exemple, le pilotage, l'étagage, l'ajustement selon les habitudes d'apprentissage du public. De surcroît, il importe que l'enseignant sache motiver les apprenants et améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle, amener les apprenants à prendre conscience de leurs obligations et à affronter directement leur difficulté d'apprentissage.

(4) La rencontre des obstacles fournit-elle à l'enseignant une piste de réflexion sur ses pratiques et une piste d'évolution pour son développement professionnel ?

Cette hypothèse se trouve partiellement validée : les obstacles amènent l'enseignant à réfléchir davantage sur ses actions d'enseignement déjà effectuées ainsi que sur celles à venir et constituent des indices importants de l'agir enseignant en développement. Dans la partie consacrée aux explications lexicales, nous avons constaté que l'obstacle amène l'enseignant à prendre du recul, à repenser sa façon de mener des explications et enfin à développer désormais ses stratégies d'explicitation. De même, la difficulté d'assurer la compréhension entre apprenants pousse l'enseignant à envisager des activités afin d'instaurer une atmosphère interactive entre apprenants. Pourtant dans la plupart des cas, les verbalisations enseignantes montrent que, lors de l'identification des obstacles, les enseignants ont tendance à mettre en doute les comportements des apprenants. Il est rare qu'ils effectuent un retour réflexif sur leurs propres pratiques d'enseignement. Autrement dit, on constate rarement chez eux une posture réflexive (Altet, 2013 ; Bishop & Cadet, 2015). En fait, après l'introduction du concept de « praticien réflexif » (Schön, 1983) dans le contexte francophone, la réflexivité tient une place centrale dans la professionnalité des enseignants (Bishop, 2013 ; Cadet & Cicurel, 2017 ; Tardif, Borges & Malo (dir.), 2012). L'importance réside dans le fait que « les enseignants

doivent désormais faire de leurs pratiques professionnelles une manière réflexive afin de leur donner un sens pour eux-mêmes » (Tardif, 2012, p. 64). Ainsi pour les enseignants que nous avons observés, il leur reste une grande lacune à combler au niveau des compétences professionnelles : la capacité à réfléchir sur les pratiques d'enseignement effectives pour les faire évoluer.

Apports, limites et perspectives

Notre travail, s'inscrivant dans le courant des recherches sur l'agir professoral (Cicurel, 2011c), a proposé une analyse des actions déployées par quatre enseignants de FLE quand ils rencontrent des obstacles au cours des interactions didactiques avec le public chinois. La mise en dialogue de différentes sources de données a permis de mieux saisir les situations difficiles qui se présentent dans l'enseignement du FLE en milieu exolingue. Les obstacles constituent des contraintes liées à l'action d'enseignement, mais ils fournissent en même temps des opportunités pour investiguer la pratique enseignante. À travers la prévision et l'identification des obstacles dans l'enseignement, nous avons pu mettre en lumière les liens entre obstacles et postures enseignantes. Par ailleurs, c'est à travers l'analyse du traitement des obstacles qu'on a pu découvrir les postures enseignantes qui contribuent à contourner ou à surmonter les difficultés et celles qui perturbent le déroulement interactionnel en classe. Si les apprenants chinois sont souvent considérés comme assez faibles en oral, il est également nécessaire de tourner notre attention sur les enseignants qui se chargent d'améliorer leur oral. La révélation des faiblesses professionnelles des enseignants fournit des pistes d'évolution au niveau du développement professionnel.

Notre recherche favorise une meilleure compréhension des apprenants chinois. Grâce à l'enquête et aux entretiens réalisés auprès d'eux, nous avons mis au jour plusieurs facteurs qui influencent leur apprentissage du français et dont il faut absolument tenir compte lors de l'organisation de l'enseignement : la culture

éducative à laquelle ils restent attachés, leurs points forts et points faibles, leurs motivations, leurs difficultés d'apprentissage, leurs préférences, leurs attentes à l'égard des cours d'oral, etc. La prise en compte des points de vue des apprenants a permis non seulement de compléter notre analyse sur l'agir enseignant, mais surtout de proposer des pistes d'action pour que les enseignants extra-nationaux puissent mieux organiser et gérer leurs cours d'oral. Qu'il s'agisse de la transmission des consignes, de la gestion du travail en petits groupes, du maintien de la relation didactique ou de l'organisation de la participation orale, c'est à partir des besoins des apprenants que l'enseignant parvient à construire des gestes professionnels qui leur conviennent. L'ensemble des analyses contribue à mieux réfléchir sur la formation des enseignants de FLE qui exercent en milieu universitaire chinois.

Il existe toutefois des limites dans notre étude. Premièrement, notre recherche a été menée auprès de quatre enseignants de FLE et d'apprenants dont la plupart sont inscrits en programme 2+2, ce qui pose la question de la représentativité des résultats obtenus. Cependant, nous pensons avoir montré un véritable microcosme des classes de FLE dans les universités chinoises. Nos découvertes à travers l'analyse des obstacles participent à une meilleure connaissance du travail des enseignants extra-nationaux en Chine, voire à la compréhension du métier d'enseignant. Nous partageons avec Cambra Giné (2003) l'idée que « la recherche ethnographique ne cherche pas la généralisation de ses descriptions, mais, au contraire, l'interprétation de ce qui se passe entre les membres d'un groupe dans un contexte réel et précis, tout en contribuant, avec ses études de cas, à la connaissance cumulée de la façon dont les apprenants apprennent et les enseignants enseignent » (p. 65). La seconde limite réside dans la constitution du corpus. Nous n'avons pas pu effectuer une observation longitudinale à cause de certaines difficultés au cours du recueil de données. Pour les trois groupes sino-français, la démission de Jonathan nous a obligée à nous orienter vers son successeur. Quant au groupe sino-canadien, en raison des changements au niveau du programme institutionnel, notre observation participante a été effectuée notamment à la fin du premier semestre. Ainsi il nous est

impossible d'observer et de répertorier les actions enseignantes d'une manière plus systématique.

La question des obstacles en classe mérite d'être explorée davantage. D'autres pistes de recherche s'offrent également à nous. La première porte sur le changement des pratiques enseignantes. Dans la présente étude, certains enseignants ont exprimé leur envie d'introduire des changements dans leurs cours d'oral du fait de la rencontre des obstacles. Il s'agit par exemple de diversifier les stratégies d'explicitation ou d'organiser plus d'activités pour favoriser les échanges entre apprenants. Il est donc intéressant de filmer ces enseignants pour observer s'il y a de vrais changements dans leurs pratiques d'enseignement ou quels changements effectués. Ce prolongement permettrait de révéler les liens entre obstacle et changement dans l'agir enseignant, de mieux saisir le développement professionnel de l'enseignant et enfin de compléter notre travail sur l'obstacle. La seconde piste de recherche consiste à inviter les apprenants à faire des commentaires sur les séances filmées. Dans notre corpus déjà construit, les opinions des apprenants se révèlent à travers l'enquête et les entretiens semi-directifs réalisés auprès d'eux. Nous pensons qu'il est aussi utile de faire visionner aux apprenants les cours qu'ils ont suivis. Nous rejoignons Azaoui (2016, p. 6) qui souligne qu'« il s'avère cohérent de recueillir leur parole pour résituer les actions professorales dans la dynamique interactionnelle de la classe afin de les appréhender dans toutes leurs dimensions et implications ». La parole des apprenants permettrait d'apporter un éclairage complémentaire à la mise en mots des obstacles par l'enseignant.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). Compétence culturelle et compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° spécial, 28-38.
- Abgrall, J.-P. (2012). *Stimuler la mémoire et la motivation des élèves. Une méthode pour mieux apprendre*. Paris : ESF.
- Aguilar, J. (2011). L'étude de la cognition des enseignants de langue à travers l'auto-confrontation : problématiques de recherche et précautions méthodologiques. In V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 109-126). Paris : Riveneuve éditions.
- Aguilar, J., & Cicurel, F. (dir.). (2014). Pensée enseignante et didactique des langues. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 56.
- Altet, M. (1994a). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1994b). Note de synthèse : comment interagissent enseignant et élèves en classe ? *Revue française de pédagogie*, 107(1), 123-139.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Altet, M. (2008). Tensions, régulations et ajustements dans les pratiques enseignantes : analyse de la dynamique des interactions maître-élève observées dans un « débat scientifique » en cycle 3. In I. Vinatier & M. Altet (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 47-56). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. In M. Altet, J. Desjardins, R. Etienne, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (pp. 39-59). Bruxelles : De Boeck.
- Ambassade de France en Chine. (2014). *La langue française dans les universités chinoises-éléments statistiques*. En ligne <https://cn.ambafrance.org/Elements-statistiques-sur-l-enseignement-et-apprentissage>.

- Ambassade de France en Chine. (2017). *Fiche Curie : le système de l'enseignement supérieur chinois.* En ligne https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/fiche_curie_2017_1_enseignement_superieur_chinois.pdf.
- André, B. (2013). *S'investir dans son travail. Les enjeux de l'activité enseignante.* Berne : Peter Lang.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe.* Paris : Armand Colin.
- Arnaud, C. (2006). Attentes, perceptions, jugements et comportement des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère. *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, n° 29, 17-40.
- Astolfi, J.-P. (1992a). Apprendre par franchissement d'obstacles ?. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle. Problématique des cycles et recherche*, n° 5, 103-116.
- Astolfi, J.-P. (1992b). *L'école pour apprendre.* Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P., Darot, E., Ginsburger-Vogel, Y., & Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies.* Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J.-P., & Peterfalvi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Modèles pédagogique 1*, Aster n° 16, 103-141.
- Azaoui, B. (2014). *Coconstruction de normes scolaires et contextes d'enseignement : une étude multimodale de l'agir professoral.* Thèse de doctorat. Montpellier : Université Paul Valéry Montpellier III.
- Azaoui, B. (2016). Mise en abyme des interactions didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-1, 1-17, mis en ligne le 25 juillet 2016, consulté le 08 février 2017. En ligne URL : <http://rdlc.revues.org/1472>.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique.* Paris : Vrin.
- Bachmann, C., Lindenfeld, J., & Simonin, J. (1981). *Langage et communications sociales.* Paris : Hatier.

- Balslev, K., Bulea-Bronckart, E., Laurens, V., & Nicolas, L. (à paraître). *Les obstacles dans l'enseignement des langues et dans la formation des enseignants*. Limoges : Lambert Lucas.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Bange, P. (1992a). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Didier.
- Bange, P. (1992b). A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 1, 1-23, mis en ligne le 06 février 2012, consulté le 30 septembre 2016. En ligne URL : <http://aile.revues.org/4875>.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. In F. Cicurel & E. Blondel (dir.), *La construction interactive des discours de la classe de langue. Les Carnets du Cediscor n° 4* (pp.189-202). Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Barfety, M., & Beaujoin, P. (2004). *Expression orale 1 : méthode de français*. Paris : CLE International.
- Barfety, M., & Beaujoin, P. (2005). *Expression orale 2 : méthode de français*. Paris : CLE International.
- Battut, E., & Bensimhon, D. (2006). *Comment différencier la pédagogie*. Paris : Retz.
- Baudouin, J.-M., & Friedrich, J. (2001). Théories de l'action et éducation. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 7-24). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, F., & Véronique, D. (dir.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : PUF.
- Beacco, J.-C. (2008). Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues. *Revue de la Société japonaise de didactique du français (SJDF)*, vol. 3, n° 1, 6-18.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Beckers, J., & Leroy, C. (2010). Entretien d'autoconfrontation dans un dispositif de formation initiale des enseignants : mise au point d'une méthodologie et premiers résultats. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), septembre 2010*, Université de Genève.
- Beckers, J., & Leroy, C. (2011). Quand un enseignant débutant se regarde enseigner... Description d'un dispositif mis en place dans le cadre du cours de didactique spéciale en psychologie et en sciences de l'éducation. *Puzzle*, 29, 29-37.
- Benaïoun-Ramirez, N. (2002). Imprévus et construction de la professionnalité enseignante. *Recherche & Formation*, n° 40, *Les savoirs entre pratique, formation et recherche*, 121-139.
- Berthet, A., Hugot, C., M. Kizirian, V., Sampsonis, B., & Waendendries, M. (2006). *Alter Ego 1 et 2 : méthode de français*. Paris : Hachette FLE.
- Besse, H. (1980). Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère. *Langue française*, n°47, 115-128.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Bigot, V. (1996). Converser en classe de langue : mythe ou réalité ? In F. Cicurel & E. Blondel (dir.), *La construction interactive des discours de la classe de langue. Les Carnets du Cediscor n° 4* (pp.33-46). Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Bigot, V. (2005a). Négociation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 22, 1-23, mis en ligne le 16 novembre 2010, consulté le 30 septembre 2016. En ligne URL : <http://aile.revues.org/1716>.
- Bigot, V. (2005b). Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue. Primauté des données et construction de savoirs. In F. Cicurel & V. Bigot (dir.), *Le français dans le monde -Recherches et applications, Les interactions en classe de langue* (pp. 42-53). Paris : CLE-FIPF.
- Bigot, V., & Cadet, L. (2011). Comment la prise en compte des discours d'enseignants sur leurs pratiques renouvelle-t-elle l'analyse des interactions didactiques en classe de langue ? In V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 11-29). Paris : Riveneuve éditions.

- Bigot, V., & Cadet, L. (dir.). (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation.* Paris : Riveneuve éditions.
- Bigot, V. (2016). L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde. *Communiquer*, 18, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 22 avril 2019. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/communiquer/2006> ; DOI : 10.4000/communiquer.2006.
- Bishop, M.-F. (2013). Une question d'actualité : la formation des enseignants. *Le français aujourd'hui*, 181, 175-180.
- Bishop, M.-F., & Cadet, L. (2015). Circulations, usages et transformations des concepts en formation. *Le français aujourd'hui*, 188, 5-14.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp. 9-19). Paris : Archives contemporaines.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (pp. 73-192). Paris : Archives contemporaines.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31.
- Bouvier, B. (2002). Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE. *Etudes de linguistique appliquée*, n° 126, 189-199.
- Bouvier, B. (2003). Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Etudes de linguistique appliquée*, n° 132, 399-414.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 133-154). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Bronckart, J.-P., & le groupe LAF (2004). Agir et discours en situation de travail. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, n° 103.
- Brousseau, G. (1980). L'échec et le contrat. *Recherches*, 41, 177-182.

- Brousseau, G. (1986). La relation didactique : le milieu. *Actes de la IVème Ecole d'été de didactique des mathématiques*, 54-68, IREM de Paris VII.
- Brousseau, G. (1989). Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et ingénierie didactique. Nadine Bednarz, Catherine Garnier. *Obstacles épistémologiques, conflits socio-cognitifs et didactique*, 1986, Montréal, Canada. CIRADE Les éditions Agence d'Arc inc., pp.277-285.
- Brousseau, G. (1998). Les obstacles épistémologiques, problèmes et ingénierie didactique. In G. Brousseau, *Théorie des situations didactique* (pp. 115-160). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (dir.). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et didactique*, vol. 3, n° 3, 29-48, mis en ligne le 01 octobre 2011, consulté le 30 septembre 2016. En ligne URL : <http://educationdidactique.revues.org/543> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.543.
- Bucheton, D. (dir.). (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., Laux, S., & Morel, F. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficientes. *Le français aujourd'hui*, 188, 65-77.
- Bulea, E., & Bronckart, J.-P. (2012). Les représentations de l'agir enseignant dans le cadre du genre entretien. *Raido*, vol. 6, n° 11, 131-149.
- Cadet, L., & Causa, M. (2005). Cultures éducatives et construction d'un répertoire didactique en formation initiale. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D. Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 159-181). Paris : PUF.
- Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? représentations ? culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 2, 36-50.

- Cadet, L., & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les cahiers de Théodile*, n° 7, 67-80.
- Cadet, L. (2014). Corps de l'enseignement : sujet de la recherche, objet de la formation. In M. Tellier & L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 189-205). Paris : Editions Maison des Langues.
- Cadet, L. (2014). *De la construction des savoirs à l'interprétation de l'action : les discours de formation, les discours de classe, les discours de retour sur expérience dans la formation et dans la recherche en didactique des langues*. Habilitation à diriger des recherches (HDR). Paris : Université Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Cadet, L., & Carlo, C. (2015). Questions autour des corpus de recherche en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2, 1-15, mis en ligne le 20 novembre 2015, consulté le 13 décembre 2016. En ligne URL : <http://rdlc.revues.org/611> ; DOI : 10.4000/rdlc.611.
- Cadet, L., & Cicurel, F. (2017). Réfléchir les pratiques enseignantes - de l'analyse des interactions didactiques à l'analyse des discours sur les pratiques. In N. Guichon & M. Tellier (dir.), *Enseigner l'oral en ligne. Une approche multimodale* (pp. 243-265). Paris : Didier.
- Cadet, L., Leclère, M., & Tellier, M. (2017). De la corporéité de l'action aux outils d'enseignement : étude de la matérialité de l'agir professoral. In J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller & V. Rivière (dir.), *L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions. Mélanges offerts à Francine Cicurel* (pp. 213-231). Paris : Riveneuve éditions.
- Cadière, P., & Chaliès, S. (2018). Gestion de classe : quelles pistes pour former les enseignants novices ? *Carrefours de l'éducation*, n° 46, 221-239.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier, coll. LAL.
- Campus France. (2018). *Les dossier pays Campus France : Chine*. En ligne https://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/dossiers/fr/dossier_41_fr.pdf.
- Cao, D.-M., & Wang, H.-D. (dir.). (2008). *Le journal de l'enseignement du français en Chine*. Shanghai : Maison d'Editions pour l'Education des Langues étrangères.

- Cao, D.-M., & Wang, W.-X. (dir.). (2011). *Le journal de l'enseignement du français en Chine*. Pékin : Maison d'Editions pour l'Enseignement et les Etudes des Langues étrangères.
- Cao, D.-M., & Wang, W.-X. (2011). *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*. Pékin : Maison d'Editions pour l'Enseignement et les Etudes des Langues étrangères.
- Cao, D.-M., Wang, W.-X., & Li, M.-P. (dir.). (2013). *Le journal de l'enseignement du français en Chine*. Shanghai : Maison d'Editions de l'Académie des Sciences sociales de Shanghai.
- Cao, D.-M., Wang, W.-X., & Zhu, Y. (dir.). (2014). *Le journal de l'enseignement du français en Chine*. Shanghai : Maison d'Editions de l'Académie des Sciences sociales de Shanghai.
- Cao, D.-M., Wang, W.-X., & Zhu, Y. (dir.). (2015). *Le journal de l'enseignement du français en Chine*. Shanghai : Maison d'Editions de l'Académie des Sciences sociales de Shanghai.
- Capelle, G., & Gidon, N. (1999). *Reflets 1 et 2* : méthode de français. Paris : Hachette FLE.
- Capelle, G., & Menand, R. (2008). *Le Nouveau Taxi 1* : méthode de français. Paris : Hachette FLE.
- Capron, I.-P. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle et l'apprentissage des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 9-1, 1-14, mis en ligne le 1er avril 2012, consulté le 16 mars 2020. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2432> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2432>
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In S. Babault, M. Bento, L. Le Ferrec & V. Spaëth (coord.), *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues. Actes du colloque international, 23-25 janvier 2014*, FIPF, 111-124.
- Charlier, E. (2012). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 119-143). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Charlot, C., & Reuter, Y. (2012). Participer et faire participer : regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde. *Recherches en Didactiques*, n° 14, 8-108.
- Chesebro, J. W., McCroskey, J. C., Atwater, D. F., Bahrenfuss, R. M., Cawelti, G., Gaudino, J. L., & Hodges, H. (1992). Communication apprehension and self-perceived communication competence of at-risk students. *Communication Education*, 41, 345-360.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, 497-514.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage dans la classe de langue*. Paris : CLE International.
- Cicurel, F. (1994). Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues. In F. Cicurel, M. Lebre & G. Petiot (dir.), *Discours d'enseignement et discours médiatiques. Les Carnets du Cediscor* n° 2 (pp.93-104). Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Cicurel, F. (2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 16, 145-164, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 30 septembre 2016. En ligne URL : <http://aile.revues.org/801>.
- Cicurel, F. (2003). Figures de maîtres. *Le français dans le monde*, n° 326, 32-34.
- Cicurel, F. (2005a). Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse du discours de la classe. In M.-A. Mochet, M.-J. Barbot, V. Castellotti, J.-L. Chiss, C. Develotte, D. Moore & M. Lesguillons (dir.), *Plurilinguisme et apprentissage. Mélanges Daniel Coste* (pp. 15-26). Lyon : Ecole normale supérieure Lettres et sciences humaines.
- Cicurel, F. (2005b). La flexibilité communicative : un atout pour la construction de l'agir enseignant. In F. Cicurel & V. Bigot (dir.), *Le français dans le monde - Recherches et applications. Les interactions en classe de langue* (pp. 180-191). Paris : CLE-FIPF.

- Cicurel, F. (2007a). A la recherche d'une grammaire de l'agir professoral. In M. Charolles, N. Fournier, C. Fuchs & F. Lefevre (dir.), *Parcours de la phrase. Mélanges offerts à Pierre le Goffic* (pp. 213-225). Paris : Ophrys.
- Cicurel, F. (2007b). L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 15-36). Bruxelles : De Boeck Université.
- Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (dir.). *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 257-273). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Cicurel, F. (2011a). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques*, n° 149/150, 41-55.
- Cicurel, F. (2011b). Le dire sur le faire : un retour (possible ?) sur l'action d'enseignement. In V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 51-70). Paris : Riveneuve éditions.
- Cicurel, F. (2011c). *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Cicurel, F. (2013a). Des mots pour le dire : réflexion sur les verbalisations d'enseignants de langue. In F. Laroussi & M.-C. Penloup (dir.), *Identités langagières. Mélanges offerts à Régine Delamotte* (pp. 91-100). Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Cicurel, F. (2013b). L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du « soi ». *Synergies Pays Scandinaves*, 8, 19-33.
- Cicurel, F. (2014). Pensée en action/pensée sur l'action : une fenêtre sur l'agir professoral ?. *Le français dans le monde. Recherches et applications. Pensée enseignante et didactique des langues*, n° 56, 83-100.
- Cicurel, F. (2016). Reconfigurer l'action enseignante pour la (re)découvrir : traces du répertoire didactique évolutif. *Phronesis*, 2016/3, vol. 5, n° 3-4, 16-27.

- Clanet, C. (1993). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Clark, C.-M., & Yinger, R.-J. (1979). Three studies of teacher planning. *Research Series*, n° 55, East Lansing, Michigan State University.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n° 3-4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 30 juin 2017. URL : <http://pistes.revues.org/3833> ; DOI : 10.4000/pistes.3833.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 37-55). Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Education et didactique*, vol. 1 - n°1, mis en ligne le 01 avril 2009, consulté le 30 septembre 2016. En ligne URL : <http://educationdidactique.revues.org/106> ; DOI : 10.4000/education didactique.106.
- Cormier, C., & Langlois, S. (2019, mai). *Le sentiment d'efficacité personnelle à l'oral des étudiants de sciences de la nature dans un contexte général et dans un contexte scientifique*. Conférence présentée lors du colloque « Journée de la recherche sur la motivation au collégial, 2^e édition », Gatineau. En ligne <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/37726>
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- Corriveau, L. (1998). Attentes des élèves du secondaire à l'égard de leurs enseignants. *Cahiers de la recherche en éducation*, vol. 5, n° 2, 195-217.
- Cortier, C. (2005). Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures. *Etudes de linguistique appliquée*, n°1, 475-489.
- Cridlig, J.-M., Dominique, P., & Girardet, J. (1991), *Le Nouveau Sans Frontières 3* : méthode de français. Paris : CLE International.

- Cuq, J.-P. (dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.
- Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. In *Interactions : les échanges langagiers en classe de langue* (pp. 129-138). Grenoble : Publication de l'Université de Grenoble III.
- Dabène, L. (1990). Pour une didactique de la variation. In L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid & C. Forestier (dir.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 7-21). Paris : Hatier-Crédif.
- Dabène, L., Cicurel, F., Lauga-Hamid, M.-C., & Forestier, C. (1990). *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier-Crédif.
- Dabène, M. (1990). Recherche, contenus de formation et besoins des apprenants. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 1, 7-18.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard. Coll. Folio Essais.
- Deci, E.-L., & Ryan, R.-M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- Deci, E.-L., & Ryan, R.-M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, vol. 55, n° 1, 68-78.
- De Heredia, C. (1986). Intercompréhension et malentendus. Etude d'interactions entre étrangers et autochtones. *Langue français*, n°71, 48-69.
- Delorme, V. (2012). Explication du sens en classe de langue : le rôle du contexte. *Actes du 3^e Congrès Mondial de Linguistique Française, SHS Web of Conferences*, vol. 1, 261-275. En ligne <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100319>.
- Demir, S. (2017). An Evaluation of Oral Language: The Relationship between Listening, Speaking and Self-efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1457-1467.

- De Miribel, J., & Vandermeersch, L. (1997). *Sagesse chinoises*. Paris : Flammarion.
- De Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. In D. Weil & H. Fugier (Eds.), *Actes du troisième colloque régional de linguistique* (pp. 99-124). Strasbourg : Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur.
- Derivry-Plard, M. (2003). *Les enseignants d'anglais « natifs » et « non-natifs ».* Concurrence ou complémentarité de deux légitimités. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Derivry-Plard, M. (2006). Les enseignants « natifs » et « non-natifs » de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? *Travaux de didactique du FLE*, n°55, 100-108.
- De Saint-Georges, I. (2005). Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une institution de formation par le travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 201-219). Louvain : Peeters.
- De Salins, G.-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
- De Singly, F. (2016). *Le questionnaire*. Paris : Armand Colin.
- Dollez, C., & Pons, S. (2001). *Reflets 3* : méthode de français. Paris : Hachette FLE.
- Dollez, C., & Pons, S. (2007). *Alter Ego 3* : méthode de français. Paris : Hachette FLE.
- Dominguez, E. (2020). *Comprendre l'agir prescriptif à travers une démarche réflexive. Analyse de paroles d'enseignants de FLE*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M., & Verdelhan, M. (1991). *Le Nouveau Sans Frontières 1 et 2* : méthode de français. Paris : CLE International.
- Dong, Y.-Y. (2012). Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois. *Synergies Chine*, 7, 81-95.
- Dreyer, S. (2005). Apprenants taiwanais de langues étrangères et enseignants occidentaux : une relation complexe. In J.-C. Beacco, J.-L. Chiss, F. Cicurel & D.

- Véronique (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues* (pp. 225-244). Paris : PUF.
- Durban, A.-L., & Terrier, L. (dir.) (2017). Jeux et langues dans l'enseignement supérieur. *Recherche et pratiques pédagogiques en langue de spécialité*, vol. 36, n° 2. En ligne <https://doi.org/10.4000/apliut.5402>.
- Dwyer, K. K., & Fus, D. A. (1999). Communication Apprehension, Self-Efficacy, and Grades in the Basic Course: Correlations and Implications. *Basic Communication Course Annual*, vol. 19, 108-132.
- Dwyer, K. K., & Fus, D. A. (2002). Perceptions of Communication Competence, Self-Efficacy, and Trait Communication Apprehension: Is There an Impact on Basic Course Success? *Communication Research Reports*, 19(1), 29-37.
- Ertek, B. (2020). Choix et utilisation des supports pédagogiques dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Turquie*, 13, 45-66.
- Faïta, D., & Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *DELTA*, vol. 19 - n° 1, 123-154.
- Faraco, M. (1995). La répétition dans la communication exolingue en classe de FLE. *International Review of Applied Linguistics for Language Teaching*, n° XXXIII/3, 216-250.
- Faraco, M. (2002). Répétition, acquisition et gestion de l'interaction sociale en classe de L2. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 16, 1-18, mis en ligne le 14 décembre 2005, consulté le 30 avril 2019. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/aile/788>.
- Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psycho-sociale*. Montréal : Editions Nota bene.
- Filliettaz, L. (2005). Mise en discours de l'agir et formation des enseignants-Quelques réflexions issues des théories de l'action. In F. Cicurel & V. Bigot (dir.), *Le français dans le monde -Recherches et applications, Les interactions en classe de langue* (pp. 20-31). Paris : CLE-FIPF.
- Filliettaz, L. (2006). Asymétrie des engagements et accommodation aux circonstances locales. Les apports d'une sémiologie de l'action à l'analyse d'une leçon de langue seconde. In M.-C. Guernier, V. Durrand-Guerrier & J.-P. Sautot

- (dir.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages* (pp. 73-95). Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Filliettaz, L. (2011). Discours de formateurs et rapport au savoir : l'explicitation située de l'action comme discours professionnel. *Lidil*, 43, 11-25.
- Filliettaz, L. (2019). La compétence interactionnelle : un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Education permanente*, n° 220-221, 185-194.
- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 93-112). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Fu, R. (2005). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle. *Synergies Chine*, 1, 27-39.
- Fu, R. (2007). L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français : une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards. *Synergies Chine*, 2, 75-84.
- Fu, R. (2008). Le français général face au FOS en milieu institutionnel chinois de langue. *Synergies Chine*, 3, 41-48.
- Gajo, L., & Mondada, L. (2000). *Interaction et acquisition en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg : Universitaires Fribourg Suisse.
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs(Hors série)*, n° 5, 91-116.
- Galeazzi, V. (2007). Pratiques d'enseignement en milieu institutionnel chinois - un point de vue des lecteurs de français. *Synergies Chine*, 2, 107-116.
- Giacomi, A., & De Heredia, C. (1986). Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. In C. Perdue (dir.), *Langages*, 21^e année, n°84. L'acquisition du français par des adultes immigrés : aspects psycholinguistiques (pp. 9-24). En ligne DOI : <https://doi.org/10.3406/lge.1986.1517>.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Editions de Minuit.

- Goigoux, R. (2007). Un modèle d’analyse de l’activité des enseignants. *Education et didactique, vol. 1-n°3*, 47-69, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 30 septembre 2016. En ligne URL : <http://educationdidactique.revues.org/232> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.232.
- Gremmo, M.-J., & Holec, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le français dans le monde -Recherches et applications, n° 12*, 30-40.
- Griggs, P., Baurens, M., & Blanc, N. (2008). Films de classe et auto-confrontation croisée : rôle des outils méthodologiques dans l’évolution de la recherche en didactique des langues. *Etudes de linguistique appliquée, 2008/3 (n° 151)*, 341-356.
- Guernier, M.-C., & Sautot, J.-P. (2011). Le film de classe : de l’élaboration d’un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. In B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (dir.) *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 251-270). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Guigue, M. (2005). Les dynamiques de la familiarité dans les démarches de recherche. *Les Sciences de l’éducation-Pour l’Ere nouvelle, vol. 38, n° 1*, 93-108.
- Habermas, J. (1993). Actions, actes de parole, interactions médiatisées par le langage et monde vécu. In J. Habermas, *La pensée postmétaphysique : essais philosophiques* (R. Rochlitz, trad., pp. 65-104). Paris : Armand Colin.
- Holt, B., & Tellier, M. (2017). Conduire des explications lexicales. In N. Guichon & M. Tellier (dir.), *Enseigner l’oral en ligne. Une approche multimodale* (pp. 59-90). Paris : Didier.
- Hou, X.-M. (2011). *Analyse des interactions verbales en classe de FLE en Chine-Etude de cas de deux situations d’enseignement*. Thèse de doctorat. Shanghai : Université des études internationales de Shanghai.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Hu, H.-C. (1944). The Chinese concepts of “face”. *American anthropologist, vol. 46, n° 1*, 45-64.
- Huber, M., & Chautard, P. (2001). *Les savoirs cachés des enseignants*. Paris : L’Harmattan.

- Ishikawa, F. (2005). Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue – une approche d’inspiration ethno-méthodologique des interactions. In F. Cicurel & V. Bigot (dir.), *Le français dans le monde -Recherches et applications, Les interactions en classe de langue* (pp. 54 -61). Paris : CLE-FIPF.
- Ishikawa, F. (2009). Impact des motivations sur le développement de la L2 en interaction didactique : représentations en français langue étrangère. *Lidil*, 40, 49-69.
- Jin, L.-X., & Cortazzi, M. (2009). Culture et valeurs dans les classes chinoises. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 50, 49-62, mis en ligne le 1 avril 2012, consulté le 1 mai 2019. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/ries/508> ; DOI : 10.4000/ries.508
- Jourdan, I. (2014). Posture, corps et voix de l’enseignant débutant : une démarche clinique de formation. *Recherches & Education*, n° 12, 105-116.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, Tome I*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Keymeulen, R. (2016). *Motiver ses élèves grâce aux intelligences multiples. Pratiques pédagogiques innovantes pour le primaire et le secondaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (2005). *L'esprit sociologique*. Paris : La découverte.
- Labov, W. (1972). Some principles of linguistic methodology. *Language in Society*, vol. 1, n° 1, 97-120.
- Lapassade, G. (2006). L’observation participante. In R. Hess & G. Weigand (dir.). *L’observation participante dans les situations interculturelles* (pp. 14-32). Paris : Editions Economica.
- Latourette, K.-S. (1943). *The Chinese. Their History and Culture*. New York: The Macmillan Company.
- Leclère, M., & Le Ferrec, L. (2014). Constituer des objets en outils d’enseignement dans la classe de langue : la partition invisible de l’action enseignante ?. *Recherches en didactiques*, n° 18, 77-100.

- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. In J. Beillerot (dir.), *De l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Autour de l'œuvre d'Albert Bandura* (pp. 59-90). Paris : L'Harmattan.
- Le Ferrec, L., & Leclère, M. (2015). Les supports au cœur des pratiques en classe de langue. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2, 1-15, mis en ligne le 13 septembre 2016, consulté le 24 mai 2021. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/748> ; DOI : 10.4000/rdlc.748.
- Li, Q. (2015). Aux sources de l'enseignement du français langue étrangère en Chine. *Synergies Chine*, 10, 29-39.
- Liu, H., & Ma, M.-Y. (2016). Etude de la coopération éducative sino-française dans l'enseignement supérieur depuis la politique de réforme économique et d'ouverture. *Etudes françaises*, 103, 10-16.
- Liu, M., & Jackson, J. (2011). Reticence and anxiety in oral English lessons: a case study in China. In L. Jin & M. Cortazzi (dir.), *Researching Chinese learners : skills, perceptions and intercultural adaptations* (pp. 119-137). Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Maarfia, N. (2017). De l'usage (in)efficace du questionnement par l'enseignant en classe de FLE au primaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-2, 1-22, mis en ligne le 15 juin 2017, consulté le 30 avril 2019. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1910> ; DOI : 10.4000/rdlc.1910.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette FLE.
- Martin, E. (2005). L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine : Demande institutionnelle et coopération franco-chinoise. *Synergies Chine*, 1, 110-119.
- Martin, E. (2007a). *Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale, le cas des enseignants de FLE des universités*. Le Mans : Mémoire de master II professionnel, Université du Maine.
- Martin, E. (2007b). L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe. *Synergies Chine*, 2, 35-58.

- Maulini, O. (1999). La gestion de classe. Considérations théoriques autour d'une notion bien (trop ?) pratique. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner & pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- McCroskey, J. C. (2009). Communication Apprehension: What Have We Learned in the Last Four Decades. *Human Communication*, vol. 12, n° 2, 157-171.
- Médioni, M.-A. (2013). Le silence : un outil pédagogique. *Educateur (Dossier : Le pouvoir des silences)*, n° 5, 2-4.
- Menand, R. (2009). *Le Nouveau Taxi 2* : méthode de français. Paris : Hachette FLE.
- Mérieux, R., & Loiseau, Y. (2004), *Connexion 1 et 2* : méthode de français. Paris : Didier.
- Mérieux, R., Loiseau, Y., & Bouvier, B. (2005), *Connexion 3* : méthode de français. Paris : Didier.
- Mérieux, R., & Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1* : méthode de français. Paris : Didier.
- Mérieux, R., Lainé, E., & Loiseau, Y. (2009). *Latitudes 2* : méthode de français. Paris : Didier.
- Merlet, S., & Gaonac'h, D. (1995). Mise en évidence de stratégies compensatoires dans la compréhension orale en LE. *Revue de Phonétique Appliquée* (115-116-117), 273-292.
- Ministère des Affaires étrangères et européennes. (2010). *France-Chine, un partenariat pour l'avenir*. En ligne https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/France_Chine_BAT_Light18_10_2010.pdf
- Miquel, C. (2017). *Vocabulaire progressif du français (niveau débutant)*. Paris : CLE International.
- Miquel, C., & Goliot-Lété, A. (2017), *Vocabulaire progressif du français (niveau intermédiaire)*. Paris : CLE International.
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription. *Linx*, 42, 131-146.

- Mondada, L., & Pekarek Doehler, S. (2000). Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12, 1-21, mis en ligne le 09 novembre 2010, consulté le 26 juillet 2021. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/aile/947>; DOI : <https://doi.org/10.4000/aile.947>.
- Morisse, M. (2011). Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant. In B. Daunay (dir.), *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Moser, G. (1994). *Les relations interpersonnelles*. Paris : PUF.
- Mounir, D. (2017). *Principes, réalités et enjeux de l'enseignement/apprentissage de la dimension culturelle en classe de FLE*. Thèse de doctorat. Biskra : Université Mohamed Khider Biskra.
- Moustapha-Sabeur, M. (2008). *La voix de l'enseignant et la communication de la langue étrangère : étude des facteurs influents liés au passé et au contexte présent*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Moustapha-Sabeur, M., & Aguilar, J. (2014). Faire corps avec sa voix : paroles d'enseignants. In M. Tellier & L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 67-82). Paris : Editions Maison des Langues.
- Muller, C. (2011). « T'es pas un bébé je suis pas ta maman » : les discours scénarisés dans les entretiens d'auto-confrontation. In V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 143-156). Paris : Riveneuve éditions.
- Muller, C., & Delorme, V. (2014). Ambivalence, adaptation et résistance : lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Le français dans le monde. Recherches et applications. Pensée enseignante et didactique des langues*, n° 56, 33-47.
- Muller, C., & Carlo, C. (dir.). (2015). La fabrication de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures : les Cahiers de l'Acedle*, 12-2. En ligne <https://journals.openedition.org/rdlc/608>.
- Muller, C., & Laurens, V. (2017). La perception du risque dans l'action d'enseignement des langues : comparaison entre une enseignante novice et une enseignante chevronnée. In J. Aguilar, L. Cadet, C. Muller & V. Rivière (dir.),

- L'enseignant et le chercheur au cœur des discours, des textes et des actions.* *Mélanges offerts à Francine Cicurel* (pp. 253-286). Paris : Riveneuve éditions.
- Musset, M., & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée. *Dossier d'actualité, INRP*, n° 48, 1-15.
- Nault, T., & Fijalkow, J. (dir.). (1999). La gestion de classe. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, 451-682.
- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, 451-466.
- Nault, T., & Fijalkow, J. (dir.). (2002). *La gestion de la classe*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Nebout, S. (2011). Autoscopie d'une enseignante chevronnée : le sens caché du dit, du non dit, du dicible et de l'indicible. In V. Bigot & L. Cadet (dir.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 129-142). Paris : Riveneuve éditions.
- Nicolas, L. (2014). *La disposition enseignante à un « agir collectif » : Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Nicolas, L. (2015a). Faire parler l'apprenant en langue étrangère : le « schéma producteur de parole » en conversation didactique. *Multilinguaes*, n° 5, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 18 avril 2019. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/multilinguaes/926> ; DOI : 10.4000/multilinguaes.926.
- Nicolas, L. (2015b). La méthode d'entretien "combinée" comme mode d'accès à la fabrique de l'action enseignante. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2, 1-22, mis en ligne le 20 novembre 2015, consulté le 14 décembre 2016. En ligne URL : <http://rdlc.revues.org/645> ; DOI : 10.4000/rdlc.645.
- Nicolas, L. (2019). *Dynamiques langagières et logiques professorales en classe de langue. Agir avec et dans le groupe*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, n° 22, 83-119.

- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. *Enquête*, 1, 1-30, mis en ligne le 10 juillet 2013, consulté le 30 septembre 2016. En ligne URL : <http://enquete.revues.org/263> ; DOI : 10.4000/enquete.263.
- Pajares, F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Parpette, C. (2008). De la compréhension orale en classe à la réception orale en situation naturelle : une relation à interroger. *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 5, n° 1, 219-232.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 30 septembre 2016. En ligne URL : <http://rfp.revues.org/157> ; DOI : 10.4000/rfp.157.
- Pelletier, J.-P., & Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 43, n° 2, 187-212.
- Perche, V. (2011). Vers une « didactique complexe des langues-cultures » D'un éclectisme empirique à un éclectisme cohérent. *Synergies Chine*, 6, 177-188.
- Perche, V. (2015). Cultures éducatives : les zones de tension. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-1, 1-17, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 16 février 2017. En ligne URL : <http://rdlc.revues.org/319> ; DOI : 10.4000/rdlc.319.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P. (1999a). De la gestion de classe à l'organisation du travail dans un cycle d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, 533-570.
- Perrenoud, P. (1999b). Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de compétences. *Education permanente*, 140, 123-144.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Peterfalvi, B. (1997a). Les obstacles et leur prise en compte didactique. *Aster* n° 24, 3-11.
- Peterfalvi, B. (1997b). Enseignants et élèves face aux obstacles. *Aster* n° 25, 3-7.

- Peterfalvi, B. (2001). *Obstacles en situations didactiques en sciences : processus intellectuels et confrontation. L'exemple des transformations de la matière*. Thèse de doctorat. Rouen : Université de Rouen.
- Peyrat-Malaterre, M.-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe. Tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles : De Boeck.
- Plazaola Giger, I., & Friedrich, J. (2005). Comment l'agent met-il son action en mots ? Analyse d'entretiens auprès d'enseignants. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 241-257). Louvain : Peeters.
- Plazaola Giger, I., & Stroumza, K. (dir.). (2007). *Paroles de praticiens et description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche*. Bruxelles : De Boeck.
- Poisson-Quinton, S. (2004). *Expression écrite 1 : méthode de français*. Paris : CLE International.
- Poisson-Quinton, S., & Mimran, R. (2006). *Expression écrite 2 : méthode de français*. Paris : CLE International.
- Porcher, L. (1988). Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère. *Etudes de linguistique appliquée*, n° 169, 91-100.
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- Puren, C. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les langues modernes*, n° 3, 26-40.
- Puren, C. (2010, mars). La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures

- didactiques. *Actes des XXIVèmes Rencontres Pédagogiques du Kansai, Osaka, Japon.* En ligne <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/>.
- Puren, C. (2011). *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles.* En ligne <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/>.
- Puren, C. (2013). La compétence culturelle et ses composantes. « Préambule » du Hors-série de la revue *Savoirs et Formations*, n° 3 (« Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle »). Montreuil : Fédération AEFTI, 6-15.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique. *Intercâmbio, 2e série, vol. 7*, 21-38.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive.* Paris : ESF.
- Ren, H.-Y., & Bel, D. (2007). Pour un enseignement en binôme sino-français. *Synergies Chine, 2*, 95-105.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (dir.) (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Ria, L., Saury, J., Sève, C., & Durand, M. (2001). Les dilemmes des enseignants débutants : Etudes lors des premières expériences de classe en Education Physique. *Science et Motricité : revue scientifique de l'ACAPS/ACAPS*, Paris : Institut national du sport et de l'éducation, 42, 47-58.
- Richer, J.-J. (2007). Quelques remarques sur l'éclectisme en didactique du FLE. *Synergies Chine, 2*, 27-34.
- Rivière, V. (2005). « Aujourd'hui nous allons travailler sur ... » Quelques aspects praxéologiques des interactions didactiques. In F. Cicurel & V. Bigot (dir.), *Le français dans le monde - Recherches et applications, Les interactions en classe de langue* (pp. 96-104). Paris : CLE-FIPP.
- Rivière, V. (2006). *L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de*

langue étrangère et seconde. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle Paris III.

Rivière, V. (2008). Dire de faire, consignes, prescriptions... Usages en classe de langue étrangère et seconde. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 44, 51-59.

Rivière, V., & Cadet, L. (2019). L'activité multimodale en situation d'évaluation certificative (FLE) : une expérience de recherche-formation. In V. Rivière & N. Blanc (dir.), *Observer la multimodalité en situations éducatives. Circulations entre recherche et formation* (pp. 149-171). Lyon : éditions de l'ENS.

Rix, G., & Lièvre, P. (2005, septembre). *Une mise en perspective de modes d'investigation de l'activité humaine*. Communication présentée au 6^{ème} Congrès Européen de Science des Systèmes, Paris, France.

Robert, J.-M. (2002). Sensibilisation au public asiatique. L'exemple chinois. *Etudes de linguistique appliquée*, n° 126, 135-143.

Robert, J.-M. (2009). *Manières d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différencierées*. Paris : Hachette FLE.

Rousseaux, P. (2003). Fonction du silence en pédagogie : une dimension performative. *Eduquer*, n° 5, mis en ligne le 15 octobre 2008, consulté le 06 juin 2021. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/211> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations/211>.

Sautot, J.-P., & Guernier, M.-C. (2012). Observer et analyser les interactions didactiques : potentialités et limites du film de classe. In V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 285-302). Paris : Riveneuve éditions.

Schaaper, J., & Jiao, Z. (2013). Valeurs confucéennes en Chine mesurées par les valeurs personnelles et domaines motivationnels de Schwartz. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, vol. 17, n° 4, 58-82.

Schütz, A. (1971, trad. fr. 1987). *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*. Paris : Klincksieck.

Schütz, A. (1998). *Eléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.

- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.). *Théories de l'action et éducation* (pp. 203-224). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Eléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28(2), 205-225.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et formation*, n° 57, 39-50.
- Shao, G.-Y. (2000). Mutations sociales et culturelles en Chine. *Agora débats/jeunesses*, n° 20, 23-33.
- Silva, H. (2008a). *Le jeu en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Silva, H. (2008b). Concevoir des jeux pour la classe. *Le français dans le monde*, n° 358, 25-27.
- Sujecka-Zajac, J. (2016). Le rôle du dialogue cognitif dans le développement du sentiment d'efficacité personnelle dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-2, 1-17, mis en ligne le 25 septembre 2016, consulté le 13 décembre 2016. En ligne URL : <http://rdlc.revues.org/838> ; DOI : 10.4000/rdlc.838.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris : CLE International.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive. In M. Tardif, C. Borges & A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation* (pp. 47-71). Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (dir.) (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. In F. Chnane-Davin & J.-P. Cuq (dir.), *Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant en classe de français langue*

étrangère, seconde et maternelle. *Le français dans le monde - Recherches et Applications*, n° 44(pp. 40-50). Paris : CLE International.

Tellier, M. (2010). Faire un geste pour l'apprentissage : Le geste pédagogique dans l'enseignement précoce. In C. Corblin. & J. Sauvage (dir.), *L'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes à l'école. Impacts sur le développement de la langue maternelle* (pp. 31-54). Paris : L'Harmattan, coll. « Enfance & Langages ».

Tellier, M., & Stam, G. (2012). Stratégies verbales et gestuelles dans l'explication lexicale d'un verbe d'action. In V. Rivière (dir.), *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (pp. 357-374). Paris : Riveneuve éditions.

Tellier, M. (2014). Donner du corps à son cours. In M. Tellier & L. Cadet (dir.), *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique* (pp. 101-114). Paris : Editions Maison des Langues.

Tellier, M., & Cadet, L. (dir.). (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Editions Maison des langues.

Tellier, M., & Cadet, L. (2018). Si le corps vous en dit. Prendre conscience de son corps pédagogique en formation. In J. Salabert (éd.), *Le BELC, un laboratoire : 50 ans d'innovations pédagogiques* (pp. 57-65). Sèvres : Publications du CIEP.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2, 287-322.

Tochon, F. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, n° 3, 23-33.

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris : Nathan.

Vallat, C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de Français Langue Etrangère (FLE) en milieu universitaire chinois*. Thèse de doctorat. Toulouse : Université Toulouse II-Le Mirail.

Vallat, C. (2016). Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-1, 1-18, mis en ligne le 25 juillet 2016, consulté le 08 février 2017. En ligne URL : <http://rdlc.revues.org/569> ; DOI : 10.4000/rdlc.569.

- Vasquez-Bronfman, A., & Martinez, I. (1996). *La socialisation à l'école. Approche ethnographique*. Paris : PUF.
- Vasseur, M.-T., & Arditty, J. (1996). Les activités réflexives en situation de communication exolingue : réflexions sur quinze ans de recherche. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 8, 1-22, mis en ligne le 05 décembre 2011, consulté le 30 septembre 2016. En ligne URL : <http://aile.revues.org/1245>.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente*, 160, 71-80.
- Viau, R. (2000). La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, n° 115, 5-8.
- Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 25, 16-26.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). Introduction : les analyses de la pratique et de l'activité de l'enseignant. In I. Vinatier & M. Altet (dir.), *Analyser et comprendre la pratique enseignante* (pp. 9-22). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale-Analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- Wang, H.-D., & Cao, D.-M. (dir.). (2005). *Le journal de l'enseignement du français en Chine*. Shanghai : Maison d'Editions pour l'Education des Langues étrangères.
- Wang, J.-J. (2012). Lorsque des cultures d'apprentissage/enseignement se rencontrent : le cas des étudiants chinois de FLS en France. *Mélanges CRAPEL* (Centre de recherches et d'applications pédagogiques en langues), 34, 137-149.
- Wang, J.-J. (2013). Cultures d'apprentissage chinoise et française, quelques points communs et différences. *Synergies Chine*, 8, 151-162.
- Wang, M.-L. (2005). *L'enseignement universitaire du français en Chine : permanences et (r)évolution*. Thèse de doctorat. Lyon : Université Lumière Lyon II.
- Wang, M.-S. (2019). Analysis of Classroom Silence in English Class in Chinese Universities. *Academic Journal of Humanities & Social Sciences*, vol. 2, n° 1, 54-64.

- Wang, X.-X. (2008). Le chinois – langage idéographique et métaphorique et l'intersubjectivité dans l'image de la poésie chinoise. *Les chantiers de la création*, 1, 1-11, mis en ligne le 07 novembre 2014, consulté le 08 avril 2020. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/lcc/139> ; DOI : <https://doi.org/>
- Wang, Y. (2017). *Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Paris Cité.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*, n° 166, 89-128.
- Wanlin, P. (2010). Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer ?. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, septembre 2010, Université de Genève.
- Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Education et Didactique*, vol. 6, n° 1, 9-46, mis en ligne le 30 avril 2014, consulté le 01 mai 2019. En ligne URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1287> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1287.
- Woods, P. (1997). Les stratégies de survie des enseignants. In J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes* (pp. 351-376). Paris : INRP et Bruxelles : De Boeck.
- Xie, Y. (2017). Participation en classe et valeur de la parole dans l'enseignement chinois et français. In X.-M. Yang & L.-H. Zheng (dir.), *Chine-France : connaître et reconnaître. Septième séminaire interculturel sino-français de Canton* (pp. 351-376). Paris : Editions Le Manuscrit.
- Xu, Y. (2008). L'enseignement du français sur objectifs spécifiques en Chine : l'importance de la mise en place d'une interaction entre les parties impliquées dans un cours. *Synergies Chine*, 3, 107-116.
- Xu, Y. (2011). Test de repérage du niveau linguistique des étudiants chinois dans la perspective de l'adaptation du CEFR au milieu universitaire de Chine. *Synergies Chine*, 6, 167-176.
- Xu, Y. (2014). *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)*. Thèse de doctorat. Nice : Université de Nice Sophia Antipolis.

- Xue, L. (2015). Quelques réflexions sur la fabrique de l'action enseignante dans une perspective diachronique. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2, 1-16, mis en ligne le 20 novembre 2015, consulté le 13 décembre 2016. En ligne URL : <http://rdlc.revues.org/766> ; DOI : 10.4000/rdlc.766.
- Xue, L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère*. Thèse de doctorat. Paris : Université Sorbonne Nouvelle Paris III.
- Yang, Y.-R. (2007). L'éclectisme : une nouvelle nécessité-Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois. *Synergies Chine*, 2, 61-72.
- Yang, Y.-R. (2008). Le français sur objectifs spécifiques en questions. *Synergies Chine*, 3, 49-58.
- Yinger, R.-J. (1979). Routines in teacher planning. *Theory into practice*, n° 18, 163-169.
- Yu, Z.-Y. (2016). The Analysis About the Factors of Silence in College English Classroom. *Studies in Literature and Language*, vol. 12, n° 5, 105-110.
- Zheng, L.-H. (1995). *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*. Paris : L'Harmattan.
- Zheng, L.-H. (2003). *Langage et communication-Introduction à la sociolinguistique interactionniste*. Beijing : Presse de l'enseignement des langues étrangères et de la recherche.
- Zheng, L.-H. (2005). Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine. *Synergies Chine*, 1, 143-151.

Index des notions

A

agir enseignant · 5, 8, 9, 11, 88, 99, 100, 109, 113, 114, 136, 144, 150, 152, 235, 282, 313, 336, 358, 399, 404, 405, 407, 409, 410, 416, 419
agir professoral · 6, 84, 88, 99, 100, 101, 102, 108, 157, 170, 408, 412, 417, 420, 440
ajustement · 8, 50, 79, 86, 153, 154, 155, 156, 204, 226, 267, 278, 293, 338, 381, 407, 411
anticipation · 101, 102, 104, 105, 172, 423
atmosphère · 144, 151, 152, 155, 194, 220, 222, 224, 228, 233, 241, 251, 278, 280, 292, 294, 321, 323, 336, 355, 356, 357, 358, 360, 361, 365, 367, 370, 373, 381, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 397, 398, 404, 405, 407

B

bifocalisation · 81

C

classe de langue · 6, 7, 10, 12, 34, 38, 51, 54, 56, 58, 61, 62, 64, 70, 73, 75, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 99, 101, 108, 111, 112, 130, 131, 144, 148, 162, 169, 172, 181, 208, 210, 215, 218, 231, 232, 235, 240, 242, 246, 249, 251, 255, 264, 267, 287, 293, 295, 299, 319, 346, 354, 355, 358, 363, 375, 376, 399, 401, 402,

403, 412, 413, 414, 417, 419, 420, 422, 424, 427, 428, 431, 434, 435, 436

communication exolingue · 55, 56, 57, 58, 76, 79, 81, 84, 86, 215, 235, 240, 254, 292, 326, 394, 424, 438

compétence culturelle · 393, 394, 398, 434

connaissances linguistiques · 22, 82, 214, 215, 239, 251

contexte · 7, 9, 12, 17, 19, 30, 34, 35, 39, 40, 42, 53, 55, 62, 63, 64, 65, 70, 71, 73, 74, 75, 78, 80, 82, 84, 85, 87, 90, 101, 113, 114, 116, 117, 131, 150, 154, 180, 181, 183, 191, 196, 204, 206, 214, 215, 220, 231, 232, 233, 240, 254, 261, 266, 277, 293, 298, 302, 314, 340, 342, 354, 394, 395, 403, 407, 409, 412, 418, 421, 422, 425, 428, 430, 433, 434, 437, 438, 439, 440

contrat didactique · 56, 76, 77, 110, 140, 160, 283, 423

conviction · 6, 58, 99, 107, 192, 208, 267, 348

corpus · 9, 11, 12, 63, 116, 134, 144, 148, 254, 293, 399, 401, 403, 409, 410, 417

culture éducative · 7, 10, 52, 53, 67, 83, 84, 85, 86, 184, 191, 261, 286, 291, 294, 295, 299, 303, 305, 309, 314, 324, 339, 349, 362, 372, 377, 381, 395, 397, 409, 416

D

déplanification · 102, 109, 345

développement professionnel · 8, 61, 100, 171, 262, 374, 407, 408, 410
dilemme · 6, 11, 88, 106, 107, 108, 114, 189, 192, 193, 208, 266, 317, 401, 434, 439

E

éclectisme · 10, 35, 39, 40, 46, 48, 49, 50, 67, 425, 428, 432, 433, 434, 440
étayage · 8, 151, 152, 153, 155, 218, 224, 228, 237, 241, 243, 246, 252, 282, 292, 294, 336, 358, 360, 362, 364, 367, 368, 369, 371, 374, 377, 381, 396, 397, 404, 405, 406, 407, 437

F

fabrique de l'action enseignante · 165, 389, 431, 440
face · 102, 280, 285, 287, 290, 294, 299, 327, 343, 344, 349, 351, 355, 388, 440
flexibilité communicative · 110, 419

G

genre · 28, 53, 56, 73, 104, 225, 231, 236, 237, 238, 241, 245, 251, 258, 262, 274, 296, 297, 319, 376, 378, 404, 405, 406, 407, 416, 420
genre professionnel · 225, 241, 319, 420
gestes professionnels · 6, 7, 8, 100, 103, 150, 154, 155, 226, 296, 358, 364, 396, 407, 409, 416
gestion de classe · 12, 78, 218, 253, 401, 419, 429, 431, 432
gestion du temps · 102, 110, 172, 178, 338, 366, 396

H

habitus · 53, 86, 87, 260, 306, 314, 381

I

imprévu · 7, 12, 98, 179, 253, 254, 255, 257, 258, 260, 261, 293, 401, 403, 406, 432
intentionnalité · 11, 89, 91, 93, 102, 114, 159, 168, 400
interaction didactique · II, 10, 56, 70, 73, 74, 78, 80, 81, 87, 112, 134, 148, 210, 216, 231, 240, 242, 244, 248, 251, 400, 427
interactionnisme · 99
interculturel · 20, 53, 55, 63, 163, 261, 293, 314, 393, 411, 421, 427, 439, 440

M

métalangage · 83, 419
métalinguistique · 81, 82, 87, 229, 240, 241, 246, 406
motivation extrinsèque · 183
motivation intrinsèque · 183, 192
multi-agenda · 6, 7, 8, 11, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 164, 282, 336, 399, 416

O

objectif · 4, 5, 8, 11, 21, 23, 28, 36, 40, 43, 47, 48, 49, 50, 56, 58, 59, 76, 86, 97, 103, 104, 107, 108, 110, 114, 120, 121, 130, 138, 155, 159, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 171, 174, 180, 181, 184, 185, 186, 189, 202, 203, 210, 218, 231, 233,

- 236, 240, 247, 249, 256, 257, 260, 264, 269, 278, 293, 295, 301, 303, 316, 324, 325, 328, 329, 332, 339, 341, 361, 367, 374, 380, 382, 391, 392, 395, 397, 400, 401, 402, 406, 428, 439, 440
- objectif-obstacle · 5, 60, 332
- observation participante · 9, 119, 130, 131, 132, 134, 138, 145, 148, 157, 267, 352, 399, 409, 427
- obstacle · 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 54, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 75, 88, 102, 106, 109, 112, 113, 114, 119, 120, 129, 138, 148, 150, 154, 155, 159, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 179, 180, 181, 202, 208, 210, 213, 214, 235, 236, 243, 244, 246, 249, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 266, 269, 278, 283, 284, 287, 291, 295, 296, 300, 311, 312, 314, 316, 321, 323, 326, 332, 339, 342, 344, 346, 348, 349, 350, 361, 368, 369, 370, 395, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 416, 432
- obstacle épistémologique · 5, 58, 332
-
- P**
- paradoxe de l'observateur · 132
- pensée enseignante · 99, 103, 106
- pilotage · 99, 107, 108, 151, 152, 215, 251, 263, 320, 324, 333, 337, 345, 357, 358, 396, 406, 407
- planification · 11, 57, 88, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 114, 131, 172, 179, 191, 246, 252, 254, 260, 261, 267, 273, 333, 338, 380, 404, 439
- posture · 4, 7, 8, 13, 55, 58, 62, 65, 67, 86, 113, 148, 153, 154, 155, 157, 168, 172, 192, 194, 196, 202, 203,
- 205, 209, 218, 220, 223, 227, 228, 229, 231, 235, 237, 241, 243, 246, 248, 251, 252, 255, 258, 265, 269, 271, 278, 292, 294, 296, 313, 326, 332, 336, 344, 346, 350, 351, 357, 358, 359, 360, 361, 364, 366, 368, 369, 371, 374, 377, 378, 380, 381, 386, 387, 397, 405, 406, 407, 408, 416
- pratique de transmission · 172, 210, 245, 253, 297
- pratiques professionnelles · 4, 7, 45, 113, 380, 398, 408
-

R

- relation didactique · 12, 61, 79, 80, 112, 189, 208, 230, 253, 254, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 287, 294, 299, 402, 403, 406, 409, 416
- répertoire didactique · 6, 61, 245, 345, 350, 404, 405, 416, 420
- répétition · 74, 220, 222, 223, 224, 242, 304, 315, 376, 404, 424
- routine · 11, 56, 86, 88, 92, 94, 104, 105, 110, 111, 114, 174, 225, 380, 420

S

- schème de référence · 173, 322
- stratégie · 6, 12, 27, 54, 57, 61, 70, 72, 74, 99, 109, 120, 138, 170, 175, 181, 202, 203, 207, 209, 215, 220, 222, 223, 224, 226, 228, 229, 230, 231, 237, 238, 239, 241, 242, 244, 247, 252, 274, 280, 286, 291, 296, 310, 312, 314, 340, 342, 344, 345, 348, 350, 352, 358, 366, 367, 373, 376, 396, 404, 407, 410, 422, 425, 429, 435, 437, 439

style · 85, 140, 225, 319, 357, 421

T

tactique · 349, 350, 379, 381

théories de l'action · 88, 413, 415, 425,
436

tissage · 151, 152, 155, 164, 248, 368,
369, 370

typicalité · 95, 96, 97, 98, 114, 173,
283, 286

typification · 61, 96, 98

V

verbalisation · 9, 65, 102, 109, 113,
136, 138, 140, 148, 157, 167, 174,
178, 180, 183, 184, 188, 192, 194,
197, 203, 220, 223, 228, 234, 237,
244, 245, 248, 269, 275, 280, 282,
315, 316, 317, 321, 344, 347, 348,
349, 350, 351, 361, 362, 377, 380,
395, 400, 402, 407, 420, 440

Index des auteurs

A

- Abdallah-Pretceille · 393, 411
 Abgrall · 196, 411
 Aguilar · 6, 66, 100, 235, 411, 417, 430
 Altet · 5, 63, 70, 100, 103, 108, 176, 254, 324, 399, 407, 411, 418, 438
 André · 65, 263, 345, 412
 Arborio · 119, 412
 Arditty · 55, 56, 438
 Arnaud · 389, 412
 Astolfi · 5, 8, 10, 58, 60, 249, 332, 350, 412
 Atwater · 419
 Azaoui · 70, 71, 186, 410, 412

B

- Babault · 418
 Bachelard · 5, 8, 10, 58, 249, 332, 412
 Bachmann · 72, 73, 412
 Bahrenfuss · 419
 Balslev · 6, 8, 88, 113, 413
 Bandura · 206, 339, 341, 413, 428
 Bange · 10, 55, 56, 57, 63, 77, 80, 81, 98, 189, 413
 Barbot · 419
 Barféty · 122, 413
 Battut · 233, 262, 413
 Baudouin · 88, 89, 413, 415, 425, 436
 Baurens · 65, 426
 Beacco · 10, 53, 83, 413, 416, 423
 Beaujoin · 122, 413
 Beckers · 65, 136, 138, 413, 414
 Bednarz · 416
 Beillerot · 428

- Bel · 47, 48, 434
 Benaioun-Ramirez · 260, 261, 414
 Bensimhon · 233, 262, 413
 Bento · 418
 Berthet · 122, 414
 Besse · 10, 36, 82, 83, 414
 Bigot · 6, 65, 70, 75, 78, 79, 80, 99, 411, 414, 415, 419, 420, 424, 427, 430, 431, 434
 Bishop · 63, 64, 141, 177, 186, 399, 407, 415
 Blanc · 65, 426, 435
 Blanchet · 116, 119, 130, 142, 415
 Blondel · 413, 414
 Borg · 249, 415
 Borges · 407, 436
 Bouchard · 196, 205, 333, 438
 Bouvier · 46, 184, 290, 302, 308, 309, 327, 337, 395, 415
 Bronckart · 7, 8, 65, 88, 91, 92, 113, 202, 413, 415, 416, 421, 423, 433
 Rousseau · 8, 10, 56, 58, 76, 140, 254, 278, 283, 332, 415, 416
 Bruner · 152, 416
 Bucheton · 6, 7, 11, 100, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 164, 192, 194, 226, 228, 235, 237, 282, 326, 336, 346, 355, 358, 361, 381, 399, 416
 Bulea · 6, 8, 65, 88, 113, 413, 416

C

- Cadet · 6, 9, 10, 53, 63, 64, 65, 83, 92, 99, 101, 136, 140, 141, 149, 177, 186, 216, 219, 245, 246, 313, 381, 399, 407, 411, 414, 415, 416, 417, 420, 430, 431, 435, 437

- Cadière · 253, 417
- Cambra Giné · 8, 62, 66, 71, 84, 85, 130, 143, 399, 409, 417
- Cao · 16, 417, 418, 438
- Capelle · 44, 46, 418
- Capron · 341, 418
- Carlo · 6, 92, 100, 140, 149, 313, 417, 430
- Castellotti · 71, 418, 419
- Causa · 6, 245, 246, 416
- Cawelti · 419
- Chaliès · 253, 417
- Chardenet · 130, 415
- Charlier · 159, 418
- Charlot · 382, 419
- Charolles · 420
- Chautard · 260, 293, 426
- Chesebro · 340, 419
- Chevallard · 278, 419
- Chiss · 53, 413, 416, 419, 423
- Chnane-Davin · 436
- Chouinard · 253, 419
- Cicurel · 6, 10, 34, 37, 53, 56, 61, 65, 70, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 86, 88, 91, 93, 96, 99, 101, 102, 108, 109, 110, 112, 131, 136, 149, 168, 170, 176, 181, 192, 193, 225, 241, 245, 246, 254, 350, 400, 407, 408, 411, 413, 414, 416, 417, 419, 420, 422, 423, 424, 427, 431, 434
- Clanet · 53, 421
- Clark · 104, 421
- Clot · 6, 64, 65, 136, 225, 319, 421
- Cohen-Azria · 58, 434
- Corblin · 437
- Cornaire · 35, 38, 421
- Corriveau · 389, 421
- Cortazzi · 302, 427, 428
- Cortier · 37, 299, 421
- Crahay · 88, 107, 189, 439
- Cridlig · 46, 421
- Cuq · 247, 336, 389, 422, 436
- Cyr · 286, 422
-
- D**
- Dabène · 63, 70, 78, 181, 218, 389, 422
- Darot · 5, 58, 412
- Daunay · 58, 426, 430, 434
- De Certeau · 350, 422
- De Heredia · 231, 422, 425
- De Miribel · 423
- De Pietro · 56, 77, 423
- De Saint-Georges · 202, 405, 423
- De Salins · 72, 73, 423
- De Singly · 141, 423
- Deci · 183, 192, 422
- Delcambre · 58, 434
- Delorme · 6, 71, 189, 422, 430
- Demir · 340, 422
- Derivry-Plard · 4, 423
- Desjardins · 411
- Develotte · 419
- Dollez · 46, 122, 423
- Dominguez · 321, 423
- Dominique · 46, 421, 423
- Dong · 23, 423
- Dreyer · 395, 423
- Durand · 106, 434
- Durban · 336, 424
- Durrand-Guerrier · 424
- Dwyer · 340, 342, 424
-
- E**
- Ertek · 389, 424
- Etienne · 411

F

- Faïta · 6, 64, 225, 319, 421, 424
 Faraco · 242, 424
 Fernandez · 6, 64, 225, 319, 421
 Fijalkow · 12, 253, 431
 Filliettaz · 9, 64, 88, 95, 96, 97, 189,
 232, 258, 381, 399, 420, 421, 423,
 424, 425, 433
 Forestier · 70, 422
 Forquin · 439
 Fournier · 119, 412, 420
 Friedrich · 88, 89, 90, 222, 413, 415,
 425, 433, 436
 Fu · 15, 16, 21, 22, 36, 38, 39, 40, 425
 Fuchs · 420
 Fugier · 423
 Fus · 340, 342, 424
-

G

- Gajo · 71, 425
 Galand · 339, 341, 387, 425
 Galeazzi · 44, 45, 46, 47, 52, 309, 425
 Gaonac'h · 239, 429
 Garnier · 416
 Gaudino · 419
 Giacomi · 55, 80, 425
 Gidon · 46, 418
 Ginsburger-Vogel · 5, 58, 412
 Girardet · 46, 421, 423
 Goffman · 77, 92, 93, 94, 102, 109,
 114, 285, 425
 Goigoux · 6, 58, 64, 65, 399, 426
 Goliot-Lété · 122, 429
 Gotman · 142, 415
 Gremmo · 238, 426
 Griggs · 65, 426
 Gruca · 247, 422
 Guernier · 131, 132, 424, 426, 435
 Guichon · 417, 426
-

Guigue · 118, 426

H

- Habermas · 89, 90, 103, 222, 426
 Hess · 427
 Hodges · 419
 Holec · 426
 Holt · 240, 426
 Hou · 15, 16, 63, 426
 Houssaye · 278, 426
 Hu · 285, 426
 Huber · 260, 293, 426
 Hugot · 122, 414
-

I

- Ishikawa · 82, 196, 427
-

J

- Jackson · 103, 107, 363, 428
 Jiao · 337, 435
 Jin · 302, 427, 428
 Jourdan · 235, 427
 Jutras · 261, 432
-

K

- Kerbrat-Orecchioni · 73, 87, 214, 427
 Keymeulen · 273, 278, 427
 Kizirian · 122, 414
 Klein · 196, 427
-

L

- Labov · 132, 427
 Lahanier-Reuter · 58, 434
 Lahire · 92, 427
 Lainé · 43, 429
 Langlois · 340, 421

-
- Lapassade · 131, 427
 Laroussi · 420
 Latourette · 427
 Lauga-Hamid · 70, 422
 Laurens · 6, 8, 88, 94, 110, 113, 179,
 413, 430
 Le Ferrec · 389, 418, 427, 428
 Lebre · 419
 Leclère · 101, 389, 417, 427, 428
 Lecomte · 206, 339, 341, 387, 428
 Lefevre · 420
 Leroy · 65, 136, 138, 414
 Lesguillons · 419
 Lessard · 103, 105, 111, 177, 254, 338,
 436
 Li · 15, 428
 Lièvre · 136, 435
 Lindenfeld · 72, 73, 412
 Liu · 25, 363, 428
 Loiseau · 43, 46, 429
-
- M**
- Ma · 25, 428
 Maarfia · 373, 428
 Malo · 407, 436
 Mangiante · 22, 428
 Martin · 21, 22, 23, 40, 428
 Martinand · 5, 8, 59, 61, 249, 332
 Martinez · 62, 438
 Matthey · 56, 77, 423
 Maulini · 12, 253, 372, 373, 429
 Mayen · 64, 167, 399, 432
 McCroskey · 340, 419, 429
 Médioni · 373, 429
 Menand · 44, 418, 429
 Mérieux · 43, 46, 429
 Merlet · 239, 429
 Mimran · 122, 433
 Miquel · 122, 429
 Mochet · 419
- Mondada · 71, 144, 145, 381, 425,
 429, 430
 Moore · 419
 Morisse · 389, 430
 Moser · 277, 430
 Mounir · 393, 430
 Moustapha-Sabeur · 235, 430
 Muller · 6, 88, 94, 100, 109, 110, 179,
 189, 417, 430
 Musset · 336, 431
-
- N**
- Nault · 12, 253, 431
 Nebout · 140, 431
 Nicolas · 7, 8, 64, 80, 81, 88, 113, 118,
 144, 148, 223, 227, 249, 262, 312,
 316, 372, 373, 377, 413, 431
 Nonnon · 224, 248, 371, 431
-
- O**
- Olivier de Sardan · 62, 432
-
- P**
- Pajares · 339, 387, 432
 Paquay · 411, 418
 Parpette · 22, 237, 428, 432
 Pastré · 64, 167, 399, 432
 Pekarek Doehler · 381, 430
 Pelletier · 261, 432
 Penloup · 420
 Perche · 34, 37, 45, 48, 49, 259, 299,
 432
 Perdue · 425
 Perrenoud · 78, 106, 107, 176, 189,
 254, 260, 261, 411, 418, 432
 Peterfalvi · 8, 10, 58, 60, 332, 351,
 412, 432, 433
 Petiot · 419

- Peyrat-Malaterre · 262, 312, 433
 Plazaola Giger · 64, 92, 399, 420, 433
 Poisson-Quinton · 122, 433
 Pons · 46, 122, 423
 Porcher · 393, 394, 433
 Porquier · 71, 433
 Puren · 35, 38, 39, 48, 50, 85, 358, 393,
 433, 434
 Py · 56, 71, 77, 423, 433

R

- Raynal · 159, 434
 Ren · 47, 48, 434
 Reuter · 58, 254, 278, 382, 419, 426,
 434
 Ria · 106, 434
 Richer · 39, 434
 Rieunier · 159, 434
 Rivière · 6, 131, 144, 170, 175, 214,
 219, 381, 417, 420, 430, 434, 435,
 437
 Rix · 136, 435
 Robert · 42, 184, 191, 259, 285, 290,
 299, 308, 327, 337, 363, 435
 Rousseaux · 373, 435
 Ryan · 183, 192, 422

S

- Salabert · 437
 Sampsonis · 122, 414
 Saury · 106, 434
 Sautot · 131, 132, 424, 426, 435
 Sauvage · 437
 Schaaper · 337, 435
 Scheller · 6, 64, 225, 319, 421
 Schneuwly · 426
 Schön · 136, 407
 Schubauer-Leoni · 420
 Schunk · 341, 413

- Schütz · 90, 96, 103, 173, 258, 322,
 400, 435
 Sensevy · 140, 295, 436
 Sève · 106, 434
 Shao · 337, 436
 Silva · 336, 436
 Simonin · 72, 73, 412
 Soulé · 7, 11, 100, 101, 150, 152, 153,
 154, 155, 164, 192, 194, 228, 235,
 237, 282, 326, 336, 346, 355, 361,
 399, 416
 Spaëth · 418
 Stam · 216, 437
 Stroumza · 64, 399, 420, 433
 Sujecka-Zajac · 206, 339, 436

T

- Tagliante · 38, 436
 Tardif · 103, 105, 111, 170, 177, 254,
 338, 407, 436
 Tellier · 101, 136, 216, 218, 240, 417,
 426, 430, 436, 437
 Terrier · 336, 424
 Theureau · 138, 437
 Thibert · 336, 431
 Tochon · 104, 105, 437
 Toussaint · 5, 58, 412

V

- Vallat · 15, 17, 24, 184, 191, 228, 259,
 309, 437
 Vandermeersch · 40, 298, 423
 Vanlede · 339, 341, 387, 425
 Vasquez-Bronfman · 62, 438
 Vasseur · 55, 56, 438
 Verdelhan · 46, 423
 Vergnaud · 64, 167, 399, 432
 Vermersch · 138, 438
 Véronique · 53, 413, 416, 424

- Viau · 196, 203, 204, 206, 333, 339,
340, 341, 387, 438
Vieira · 64, 424
Vinatier · 103, 176, 411, 438
Vion · 75, 78, 80, 438
-

W

- Waendendries · 122, 414
Wang · 16, 37, 62, 259, 308, 363, 393,
417, 418, 438, 439
Wanlin · 88, 104, 105, 106, 107, 189,
439
Weigand · 427
Weil · 423
Woods · 203, 439

X

- Xie · 290, 327, 333, 363, 367, 395,
439
Xu · 23, 35, 36, 37, 40, 439
Xue · 75, 165, 230, 322, 395, 440
-

Y

- Yang · 23, 36, 40, 439, 440
Yinger · 104, 105, 421, 440
Yu · 363, 440
-

Z

- Zheng · 38, 85, 285, 337, 439, 440
Zhu · 418

Index des tableaux

Tableau 1 : Liste des cours observés et enregistrés	135
Tableau 2 : Liste des entretiens d’autoconfrontation réalisés	139
Tableau 3 : Liste des séquences transcrrites	146
Tableau 4 : Les motivations pour l’apprentissage du français à l’IBS.....	201
Tableau 5 : Pourquoi restez-vous souvent silencieux en classe d’oral ?.....	354
Tableau 6 : Quand vous sentez-vous le plus à l’aise pour prendre la parole ?	356
Tableau 7 : Vous sentez-vous à l’aise pour prendre la parole ?.....	386
Tableau 8: Agir enseignant et obstacle	405
Tableau 9 : Postures enseignantes face aux obstacles	406

Index des figures

Figure 1: Les lignes de tension de l'agir.....	95
Figure 2 : Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi d'apprendre le français ?	126
Figure 3 : De quelles ressources disposez-vous pour apprendre le français ?	128
Figure 4 : Que pensez-vous de l'apprentissage du français ?	128
Figure 5 : Quelle est la compétence la plus difficile à acquérir quand vous apprenez le français ?	129
Figure 6 : Les deux principaux emplacements de prise de vue	133
Figure 7 : un multi-agenda de préoccupations enchaînées	151
Figure 8 : Parmi les cours dispensés, lequel ou lesquels vous semble(nt) important(s) ?	187
Figure 9 : Les consignes de l'enseignant sont-elles compréhensibles ?.....	211
Figure 10 : Quel est votre de niveau de compréhension et d'appropriation dans le cours d'oral ?	212
Figure 11 : Avez-vous des difficultés dans le cours d'oral ?.....	213
Figure 12 : Quand vous rencontrez des difficultés dans le cours d'oral, que faites-vous ?	288
Figure 13 : Quels sont les sujets que vous préférez dans un cours d'expression orale ?.....	334
Figure 14 : Quelle(s) activité(s) pédagogique(s) aimez-vous ?	335
Figure 15 : Que pensez-vous de votre participation en classe ?	383
Figure 16 : Quels sont les supports d'enseignement avec lesquels vous aimez ou voudriez travailler ?	390

Table des matières

Introduction	4
Partie I.....	14
Contexte et construction de l'objet de recherche.....	14
Chapitre I Le développement de l'enseignement du français en milieu universitaire en Chine.....	15
1.1 La première période : de 1949 à 1977.....	16
1.2 La deuxième période : de 1978 à 1999	17
1.3 La troisième période : de 2000 à aujourd'hui.....	17
1.3.1 Le contexte favorable pour l'enseignement du français à l'université	17
1.3.2 Le département de français : base de formation des étudiants de langue.....	19
1.3.2.1 Le développement spectaculaire du département de français	19
1.3.2.2 Les changements fondamentaux au sein du département de français.....	21
1.3.3 La multiplication des programmes sino-français au sein des universités	27
1.3.4 L'implantation des écoles sino-françaises de coopération universitaire.....	30
Synthèse du chapitre I.....	33
Chapitre II Organisation de l'enseignement du français à l'université et construction de l'objet de recherche.....	34
2.1 L'enseignement du français en Chine : de la méthodologie traditionnelle à l'éclectisme.....	35
2.1.1 La prédominance de la méthodologie traditionnelle	35
2.1.2 L'éclectisme et la fragmentation des fonctions	39
2.2 La cohabitation sino-étrangère à l'université	40

2.2.1 Les enseignants nationaux	41
2.2.1.1 La formation.....	41
2.2.1.2 Les méthodologies d'enseignement.....	42
2.2.1.3 Les cours dispensés et les supports d'enseignement	42
2.2.2 Les enseignants extra-nationaux	44
2.2.2.1 La formation.....	44
2.2.2.2 Les méthodologies d'enseignement.....	45
2.2.2.3 Les cours dispensés et les supports d'enseignement	45
2.2.3 La coexistence de l'enseignant national et de l'enseignant extra-national : un travail en binôme ou une collaboration en parallèle ?	46
2.3 Pourquoi une étude sur l'activité de l'enseignant extra-national ?	51
2.3.1 L'activité de l'enseignant extra-national : une négligence dans les travaux de recherche en Chine.....	51
2.3.2 Une meilleure connaissance et reconnaissance du travail des enseignants extra-nationaux	52
2.4 La construction et les intérêts de notre recherche	54
2.4.1 L'analyse de l'action enseignante en milieu exolingue	55
2.4.1.1 La communication exolingue en milieu naturel et scolaire..	55
2.4.1.2 Le rôle important de l'enseignant en classe	56
2.4.2 L'élaboration de la problématique autour de la notion d'obstacle..	58
2.4.2.1 La notion d'obstacle	58
2.4.2.2 Les obstacles dans l'action enseignante : difficultés ou occasions ?	60
2.4.3 L'usage d'une double approche dans l'analyse de l'activité enseignante.....	62
2.4.3.1 L'observation des situations d'enseignement.....	62
2.4.3.2 Le retour réflexif à travers les entretiens d'autoconfrontation	64
Synthèse du chapitre II	67
Partie II	69
Cadre théorique	69

Chapitre III L'interaction didactique en classe de langue	70
3.1 Le cadrage de l'interaction didactique	70
3.1.1 Les composantes contextuelles de la communication	71
3.1.2 Le cadre d'analyse de l'interaction didactique en classe de langue	73
3.2 Les interactions en classe de langue : enjeux et particularités	75
3.2.1 L'interaction à visée didactique	75
3.2.2 L'asymétrie statutaire en situation d'enseignement/apprentissage de langue.....	77
3.2.3 La langue cible : objet d'étude et outil d'apprentissage	81
3.2.4 La prise en considération des cultures éducatives	83
Synthèse du chapitre III	87
Chapitre IV Théories de l'action et agir professoral.....	88
4.1 Les théories de l'action	89
4.1.1 L'intentionnalité et la dimension mystérieuse de l'action humaine	89
4.1.2 Le risque de l'action	92
4.1.3 L'action humaine : entre typicalité et émergence, entre individualité et collectivité	95
4.2 L'agir professoral	99
4.2.1 Les éléments constitutifs de l'agir enseignant.....	100
4.2.2 L'action enseignante : une action intentionnelle, planifiée et routinisée.....	103
4.2.3 L'action enseignante en cours.....	106
4.2.3.1 Les dilemmes.....	106
4.2.3.2 Une action à haut risque	109
4.2.3.3 La rencontre des obstacles	112
Synthèse du chapitre IV	114
Partie III.....	115
Cadre méthodologique	115
Chapitre V Présentation du terrain et choix méthodologiques.....	116
5.1 La présentation du terrain de recherche	117
5.1.1 Le contexte institutionnel et la familiarité avec le terrain.....	117

5.1.2 Les enseignants observés	119
5.1.3 Les groupes d'apprenants observés.....	124
5.1.3.1 La présentation des groupes.....	124
5.1.3.2 Les motivations des apprenants	126
5.1.3.3 Ressources utilisées et apprentissage du français.....	127
5.2 Le recueil de données sur le terrain.....	130
5.2.1 L'observation participante	130
5.2.2 Les entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants observés	135
5.2.3 Le questionnaire destiné aux apprenants.....	140
5.2.4 Les entretiens menés avec les apprenants	142
5.3 Le traitement de données et la réalisation de la transcription	143
5.3.1 La transcription des interactions en classe	143
5.3.2 La transcription des entretiens et la mise en parallèle de deux types de données.....	147
5.4 L'outil d'analyse des données : le modèle du multi-agenda.....	150
5.4.1 Les cinq préoccupations du modèle	150
5.4.2 Les postures d'étayage.....	153
Synthèse du chapitre V	157
Partie IV	158
Analyse des données.....	158
Chapitre VI Etablissement des objectifs et prévision des obstacles.....	159
6.1 La pratique enseignante : réalisation autour des objectifs à atteindre	159
6.1.1 L'objectif institutionnel	160
6.1.2 L'objectif personnel.....	162
6.1.3 L'objectif fixé pour une séance de cours : révélation d'une intention plus précise.....	163
6.2 L'interprétation de la notion d'obstacle	168
6.2.1 Des obstacles inhérents au métier d'enseignant et à l'enseignement de la langue	168
6.2.2 La prise en compte des obstacles sous une perspective dynamique	171

6.3 La prévision des obstacles en classe	172
6.3.1 Une capacité de prévoir des obstacles.....	172
6.3.2 L'imprévisibilité dans la classe.....	176
Synthèse du chapitre VI.....	180
Chapitre VII Prise en compte des contraintes institutionnelles et des motivations des apprenants.....	181
7.1 Les contraintes institutionnelles.....	182
7.1.1 Surcharge de travail chez les apprenants et apprentissage piloté par le test de langue.....	182
7.1.2 Les dilemmes dans l'organisation de l'activité d'enseignement ..	189
7.1.3 La présence des facteurs perturbateurs	193
7.2 La motivation des apprenants pour apprendre le français.....	196
7.2.1 La notion de motivation.....	196
7.2.2 Apprendre la langue française : est-ce un choix personnel ?.....	197
7.2.3 Les stratégies de l'enseignant face aux apprenants démotivés	202
Synthèse du chapitre VII	208
Chapitre VIII Les obstacles liés à la langue en interaction exolingue en classe	210
8.1 La compréhension en classe entre les participants	210
8.1.1 Les problèmes de compréhension des apprenants en classe d'oral	210
8.1.2 L'enseignant : comment réussir à transmettre des consignes	214
8.1.3 L'enseignant : les intentions sont-elles saisissables ?.....	222
8.1.4 La compréhension réciproque entre apprenants.....	232
8.2 Les obstacles pour faire progresser la langue	236
8.2.1 Les difficultés en activité de compréhension orale.....	236
8.2.2 Les explications lexicales	240
8.2.3 L'erreur qui persiste.....	247
Synthèse du chapitre VIII	251
Chapitre IX La gestion de classe : imprévus, travail en groupe et relation didactique	253

9.1 La gestion des imprévus	254
9.1.1 L'obstacle imprévu relatif aux différences culturelles	255
9.1.2 L'obstacle imprévu relatif à la culture d'apprentissage des apprenants	257
9.2 La gestion du travail en groupe.....	261
9.2.1 Faire cavalier seul ou rechercher la collaboration ?	263
9.2.2 La discussion en français ou en chinois ?	264
9.2.3 La composition des groupes de travail favorables à l'apprentissage	268
9.2.4 La gestion des groupes hétérogènes	271
9.3 La gestion de la relation didactique.....	278
9.3.1 La réparation de la relation didactique.....	279
9.3.2 La difficulté dans le maintien de la relation didactique	282
9.3.2.1 L'enseignant : les étudiants chinois ne me demandent pas d'aide	283
9.3.2.2 Les apprenants chinois : lorsque les difficultés se présentent en classe.....	287
Synthèse du chapitre IX.....	293
Chapitre X La participation des apprenants en classe de langue.....	295
10.1 Le public chinois aux yeux des enseignants extra-nationaux	296
10.1.1 Le respect pour l'enseignant	296
10.1.2 La capacité d'apprentissage	300
10.1.3 Les habitudes d'apprentissage	303
10.1.4 La timidité	309
10.2 La prise de parole lors des activités orales	314
10.2.1 L'ambivalence entre l'intervention spontanée et l'intervention préparée.....	314
10.2.2 La présentation orale après la préparation : lire ou parler.....	319
10.2.3 A propos de la préparation et de la présentation : les points de vue des apprenants	324
10.2.4 La réflexion sur la mise en place des activités orales	333

10.3 La timidité des apprenants chinois : une préoccupation majeure des enseignants extra-nationaux.....	342
10.3.1 La perplexité de l'enseignant : la participation passive résulte-t-elle de la timidité ?	342
10.3.2 La mise en place des groupes de travail pour contourner la timidité	344
10.3.3 Vaincre la timidité en situation de prise de parole en public	346
10.3.4 La timidité du point de vue des apprenants	352
10.4 Le décalage entre les postures des apprenants et l'attente de l'enseignant au cours des interactions	359
10.4.1 La volonté d'agir de sa propre initiative	359
10.4.2 Les moments silencieux lors de l'interrogation.....	363
10.4.2.1 La prédominance de la posture de contrôle.....	364
10.4.2.2 Le recours à la sollicitation et à la posture de contre-étayage..	368
10.4.2.3 Vers une orientation plus détaillée	371
10.4.3 Les réponses inappropriées	375
10.5 La participation en classe d'oral du point de vue des apprenants	382
10.5.1 L'auto-évaluation de la participation	382
10.5.2 La prise de parole en classe d'oral	383
10.5.3 Les attentes des apprenants chinois à l'égard des cours d'oral ...	389
Synthèse du chapitre X	395
Conclusion générale.....	399
Bibliographie.....	411
Index des notions.....	441
Index des auteurs	445
Index des tableaux	451
Index des figures	452
Table des matières	453