

La didactique du chinois, entre croissance et crise de croissance

Joël Bellassen

L'approche raisonnée d'une discipline consiste à l'envisager dans son mouvement, ses à-coups, ses ruptures, ses dérives ; les connaissances établies peuvent être l'objet de mutations et se transformer en préjugés, d'autant que le sens commun trouble l'analyse scientifique des choses. C'est ce que Gaston Bachelard, le philosophe du non, a perçu de façon éclairante. « *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. C'est là que nous montrerons des causes de stagnation et même de régression, c'est là que nous décèlerons des causes d'inertie que nous appellerons des obstacles épistémologiques. ...* » (Bachelard, 1938).

Dans le contexte effervescent de la forte croissance de l'enseignement du chinois langue seconde et de l'émergence de la didactique du chinois au plan international, nous avons formulé un point de vue qui se démarquait sensiblement de la note massivement positive de l'époque, qui fut identifié comme une « théorie de la crise » (Wang Ruojiang, 2000). « *Nous considérons que l'enseignement du chinois langue étrangère actuel fait face à une crise [...] La non reconnaissance de la spécificité de l'écriture chinoise et ne pas régler correctement la relation singulière entre écriture et langue en chinois est la source même de cette crise* » (Bellassen, 1997). Force est de constater aujourd'hui que la croissance de l'enseignement du chinois est plus fortement encore corrélée à des effets de crises de croissance, amplifiés dans certains cas par la politique

linguistique chinoise en matière de promotion du chinois langue seconde, qui cède volontiers à ce que Bachelard appelait « l'opinion »... « *L'opinion pense mal, elle ne pense pas, elle traduit des besoins en connaissance* » (Bachelard, id). Le temps est venu de procéder à un relevé des effets de crise qui affectent l'émergence du chinois langue seconde aujourd'hui, dont le cours se révèle peu tranquille durant ces dernières décennies. Ce cours évolue en effet depuis sa construction didactique et son essor récents dans un ensemble de tourmentes qui relèvent soit d'options didactiques fondamentales, soit d'orientations de politique linguistique, soit d'interrogations curriculaires.

L'hégémonie de l'entrée par le mot et le déni de l'existence du caractère comme unité (au plan sémantique, comme au plan graphique et à celui de la mémorisation).

La position du grand linguiste chinois Lu Jianming (2011) en faveur de l'option didactique française dite de « l'entrée par le caractère », pourtant minoritaire au regard de l'approche générale, notamment en Chine, signe la reconnaissance d'une autre voie que celle, longtemps (et toujours) hégémonique, ne reconnaissant au chinois que le mot comme seule unité didactico-linguistique. Il est un fait que la plupart des manuels ne se sont pas emparés de la question de fond de l'enseignement du chinois : combien y a-t-il d'unités linguistiques dans le cadre de la didactique du chinois : une (le mot) ou deux (le mot, unité de la langue orale, et le caractère, unité de la face graphique du chinois ? Quel parti prendre face à l'unité linguistique qu'est le caractère ? « *Pourquoi tourner autour du pot ? Parce qu'il nous apparait précisément que du point de vue didactique en chinois, il convient de considérer qu'il y a deux pots : le caractère comme unité didactico-linguistique fondamentale pour l'écrit, et le mot pour l'oral.* » (Bellassen, 2007).

La non reconnaissance massive encore à ce jour du caractère comme unité linguistique singulière dans l'enseignement-apprentissage du chinois nuit directement à l'application du principe d'économie (*the less is more*) dans l'apprentissage du chinois. La prise en compte de la seule unité qu'est le mot (généralement composé de plusieurs caractères) conduit à un apprentissage dispersé des caractères, à une non prise en compte des moyens élémentaires permettant de les mémoriser graphiquement et sémantiquement. Nous avons eu l'occasion d'exposer ailleurs (Bellassen, 2010) le terreau idéologique qui se constitue autour du mouvement du 4 mai 1919 (mais dont certaines représentations diabolisantes de l'écriture chinoise puisent leur source chez Jean-Jacques Rousseau...) et qui déposera des empreintes à

ce jour indélébiles, faisant de l'écriture un fardeau dont on ne sait que faire au moment où naissent les premiers manuels de chinois langue seconde publiés en Chine et connaissant une diffusion significative au milieu du XX^{ème} siècle.

La diabolisation des caractères chinois par l'intelligentsia chinoise au début du 20^{ème} siècle (Lu Xun, Qu Qiubai, Qian Xuantong, Lu Zhuangzhang, etc.), l'écriture alphabétique posée comme horizon d'attente et les modèles linguistiques et didactiques occidentaux transposés au chinois sont autant de phénomènes qui vont constituer un « dépôt » qui va prendre la forme d'un déni de la nature logographique de l'écriture chinoise et de la nature morphémo-syllabique du chinois dans le contexte de l'émergence du chinois langue seconde en Chine. Les incidences seront massives, provoquant une dénaturation du savoir transmis dans les classes ou dans les manuels, en ne prenant pas en compte :

- la dimension sémantique du caractère (le caractère-morphème, unité de sens, voit sa signification évacuée et ravalé au rang d'une lettre d'alphabet),
- la logique combinatoire des unités de sens,
- l'aide à la mémorisation de chaque caractère (aucune procédure d'archivage des composants des caractères par exemple)
- la fréquence sinographique,
- l'occurrence sinographique,
- la récurrence sinographique,

A titre d'exemple emblématique, le manuel *Jianming hanyu keben* (Shanghai, 1985) traite les mots composés sans rendre compte de la valeur sémantique des unités sémantiques (un mot comme 工程师 est renvoyé à sa signification « engineer », sans aucune information sur 工, 程 et 师), ne délivre aucune analyse graphique ni des composants internes, ni de l'ordre et de l'orientation des traits, et attribue aux personnages des dialogues des noms tels que 琼斯, au mépris de l'élémentaire prise en compte de la fréquence des caractères.

Confusion autour d'un terme central...

La construction de la discipline du chinois langue seconde a connu en Chine des avancées déterminantes et fondatrices. Il reste qu'elle repose sur un flou attaché à un terme central, à savoir celui de *jiaoxue* 教学. Ce même terme sert le plus souvent à rendre

l'enseignement comme discipline d'apprentissage (« l'enseignement du chinois en France » *Faguo hanyu jiaoxue* 法国汉语教学, par exemple), la didactique comme discipline scientifique (« spécialité didactique du chinois langue étrangère » *duiwai hanyu jiaoxue* 对外汉语教学专业, par exemple) ou encore la pédagogie (« pédagogie de classe » *ketang jiaoxue* 课堂教学 par exemple). Il y aurait lieu d'instaurer l'usage de termes différenciés, s'agissant de significations aussi différentes...

LE HSK mis en examen...

Dans le contexte de mobilité internationale, les établissements d'enseignement et les recruteurs souhaitent appréhender de façon précise le niveau de compétence en langue des candidats à un poste, et la certification en langue s'inscrit de fait dans une démarche qualité et fiabilité. L'enseignement du chinois se trouve exposé aujourd'hui à un effet de crise majeur, face à la promotion par le Hanban, entité chinoise de diffusion internationale du chinois, du test de niveau de chinois HSK (nouvelle version, 2010), aux contours scientifiquement très discutables, et portant de ce fait atteinte à la fiabilité et à la crédibilité de cette certification de chinois de dimension internationale. A la remorque des « besoins », héritier des représentations négatives sur la « difficulté » du chinois et affirmant de façon explicite (à la différence de l'ancien HSK, né en 1990) qu'il se veut être un « tremplin » pour le candidat, « accessible » dans sa difficulté, ayant une fonction d' « encouragement ». Les effets immédiats ont été une dénaturation du texte, que ce soit par l'annotation en transcription pinyin de la partie compréhension écrite des HSK niveaux 1 et 2 (qui rend de fait l'évaluation de cette compétence nulle et non avenue), ou par les correspondances fantaisistes entre les niveaux 1 à 6 du HSK et les échelles de niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues. Le HSK 3 par exemple est rattaché au niveau B1 du CECRL, alors qu'il relève de fait du bon niveau A1 ; le critère d'équivalence se limite à un « nombre de mots (150 pour le HSK 1, assimilé au niveau A1...). On relève également que la partie généralement dévolue à la rédaction (« xiezu » ou « zuowen ») est intitulée curieusement « Ecriture » (shuxie) et se réduit dans les premiers niveaux à *des exercices à trous ou des exercices syntaxiques ne renvoyant à aucune activité langagière.*

Si l'ancien et le nouveau HSK relèvent tous deux du modèle psychométriques des tests de niveau de langues et ne se sont pas rapprochés des tests actionnels reposant sur des scénarios (tel le DCL ou le CLES), l'ancien HSK revendiquait la fonction de « toise » et l'équidistance

par rapport à tout manuel ou contexte d'enseignement, alors que le nouveau HSK se propose d'être un « tremplin » pour les candidats et de jouer le rôle « d'entraîneur » face à un sportif et affirme un lien fort avec l'enseignement.

Une telle dérive s'inscrit dans le contexte d'une politique linguistique chinoise impulsée par le Hanban, d'augmenter sensiblement le nombre d'apprenants de chinois dans le monde, en s'affranchissant du travail indispensable d'adaptation du Cadre européen commun de référence pour les langues à une langue à écriture seconde non alphabétique qu'est le chinois. Cette crise entraîne ainsi une béance et il reviendra à une petite européenne regroupant quelques chercheurs français, allemands, anglais et italiens de relever le défi d'engager un travail d'« eurocompatibilité » du chinois (projet EBCL, European Benchmarking Chinese Language, 2010-2013).

Le CLE, quelle appartenance épistémologique ?

L'histoire de la discipline scientifique de la didactique du chinois langue seconde, dont nous identifions la naissance à la fin des années 70 en Chine, révèle une absence de contact et de dialogue entre le milieu du chinois langue étrangère en Chine et celui de l'enseignement des langues étrangères (anglais, notamment) dans ce même pays. D'après nos informations, une tentative de relation construite (avec certains milieux anglicistes chinois) a été entreprise lors de la réflexion sur la refonte du HSK au début des années 2000, mais celle-ci a avorté et a orienté le nouveau HSK vers la direction indiquée plus haut. Le CLE reste à ce jour sans lien institutionnel avec l'enseignement des langues étrangères en Chine. De ce fait, la didactique du CLE se trouve ipso facto coupée d'un quelconque lien scientifique avec la didactique des langues étrangères en Chine, contrairement à ce qui est le cas en France au sein de l'institution scolaire, où s'affirme depuis quelques années une discipline Langues vivantes, et qui se manifeste par une réflexion et une démarche communes au sein de l'éducation nationale, notamment au niveau de la réflexion sur les programmes.

Quant à l'appartenance fondamentale du Chinois langue étrangère en Chine, il reste selon la nomenclature orthodoxe et passablement dépassée rattaché à la « linguistique appliquée », laquelle relève naturellement de la « linguistique ».

Les disciplines sont-elles égales face aux langues qu'elles croisent ?

L'absence de lien institutionnel ou scientifique entre la didactique du CLE et celle des langues vivantes en Chine explique, en partie au moins, l'absence d'engagement de la part du Hanban et des formations de CLE en Chine dans l'EMILE (Enseignement d'une matière intégrée à la langue étrangère) ou CLIL (Content and Language Integrated Learning), modèle pédagogique qui apparaît notamment en Europe dans les années 90 et qui est intégré par exemple au plan curriculaire en France dans les parcours de sections internationales de langues étrangères (avec enseignement des mathématiques en chinois dans les sections chinoises et de l'histoire-géographie pour les autres sections) ou encore dans celui des sections européennes et de langues orientales. L'offre pédagogique de CLE promue par la Chine à l'étranger s'est ainsi privée d'expériences pédagogiques et d'une réflexion sur le croisement du chinois avec des disciplines de nature intrinsèquement différentes, que ce soit des *disciplines connotatives*, caractérisées par la richesse lexicale et la diversification des activités langagières et des supports (l'exemple type est en l'occurrence l'histoire), les disciplines dénotatives, renvoyant à des relations directes terme à terme et à des activités plus descriptives, avec une charge lexicale relativement légère (les mathématiques, la physique ou la chimie sont des exemples de discipline dénotatives) et les disciplines actionnelles, essentiellement orientées vers la réalisation d'activités, privilégiant les compétences orales et propices à générer des situations de productions langagières naturelles (c'est le cas de l'éducation physique et sportive ou des arts plastiques).

Le modèle enseignant CLE, au gré des représentations

A la suite d'une enquête que nous avons effectuée entre 2010 et 2013 auprès de 250 candidats chinois à des postes de professeurs ou de volontaires de CLE en France, les réponses à la question relative à la meilleure analogie entre le professeur de chinois et une autre profession révèlent de façon importantes des représentations soit traditionnelles (« un professeur doit être comme un jardinier »), soit n'envisageant en creux la relation professeur-élève que dans un seul sens (« le professeur doit être comme un docteur »). Il est à noter de façon assez massive chez les jeunes candidats au volontariat en CLE l'idée selon laquelle le professeur doit être « l'ami des élèves ». S'agissant de cette dernière représentation, on peut s'interroger sur l'éventuelle ombre portée des stages de formation organisés en Chine en

direction des professeurs candidats à un poste de chinois à l'étranger, quant à la diffusion d'un modèle en contre-pied de la posture traditionnelle chinoise du professeur « sévère et magistral »...

La contextualisation locale du chinois langue seconde

Après une période de production massive de matériaux pédagogiques de CLE en Chine à partir des années 90 a émergé l'idée de la nécessité de contextualiser les manuels, en les adaptant aux contextes locaux au risque de la superficialité (les manuels diffusés dans les pays arabes devaient veiller à éviter les noms de plats carnés à base de porc, etc.). La discussion académique en Chine, notamment à travers les Master CLE mis en place dans différentes universités chinoises ont permis d'aborder la question de la contextualisation dans sa complexité. Le débat et les interrogations évoluent désormais vers le fait de savoir si contextualiser revient à simplement exporter de façon adaptée, ou bien à transformer, voire à importer, s'il s'agit d'un objectif ou un processus. Il y a lieu de constater que la volonté de contextualisation des manuels de CLE se heurte à un sinocentrisme diffus, entre difficulté de décentrer en matière d'approche du chinois par des apprenants étrangers et méconnaissance de l'histoire même de l'enseignement du chinois dans les pays ayant une réelle tradition sinologique.

La transmission de la culture chinoise dans le cadre de la politique linguistique extérieure chinoise : les limites d'un modèle ?

Last, but not least, un nouveau point de crise a été identifié par les milieux de la politique linguistique chinoise compétents, que ce soit le Hanban ou l'Association mondiale de l'enseignement du chinois, qui a identifié cette question comme nécessitant approfondissement et organisé un séminaire en juillet 2014 à l'Université Normale de Pékin. Parmi les questions posées, celles du lien entre enseignement de la langue et enseignement de la culture, ou encore le statut et l'acceptation de la notion de culture dans l'enseignement. S'il est trop tôt pour analyser les contours d'un tel débat, qui prend de l'ampleur et qui souligne des tensions académiques autour de la crainte de voir la culture prendre le pas sur les « fondamentaux de l'apprentissage des langues, il nous semble possible de formuler les réflexions suivantes :

- de telles questions débattues par le milieu académique chinois s'inscrivent désormais en Chine dans le contexte du modèle et des pratiques promus par les Instituts Confucius dans le monde, et il y a lieu de s'interroger sur les incidences d'une telle interférence, comme nous l'avons signalé pour le HSK ;
- la promotion de la culture chinoise se trouve grandement entravée par le niveau en langue étrangère manifestement insuffisant de la part du personnel des Instituts Confucius pour un traitement fin des traits culturels abordés (c'est particulièrement le cas des langues dites en Chine « petites », soit les autres langues que l'anglais...).
- La difficulté des professeurs ou volontaires envoyés dans les quelque 400 Instituts Confucius à mettre en perspective un trait culturel chinois et son pendant hors Chine nuit directement à l'efficacité d'un tel enseignement.
- Enfin, et sur la base d'auditions faites auprès de professeurs et volontaires chinois, nous avons pu mettre en évidence deux régularités dans l'approche d'un trait culturel quel qu'il soit : d'une part, un modèle de type « la main à la pâte », à savoir la propension à enseigner en faisant (la présentation de l'art culinaire chinois, par exemple, ramené dès que possible à l'activité de confection de raviolis...), et d'autre part, la difficulté à synthétiser un trait culturel en se maintenant à un certain niveau de généralité.

Ce sont là, en huit points, comme il se doit en Chine, huit pierres d'achoppement, huit points de crises qui sont constitutifs de l'état de croissance actuel de la transmission de la langue et de la culture chinoise. Et de son devenir...

Bibliographie

- ALLANIC Bernard (2003), *Les corpus de caractères et leur dimension pédagogique dans la Chine ancienne et contemporaine* », Thèse INALCO
- BACHELARD Gaston (1938), *La formation de l'esprit scientifique*. Paris, Vrin, 1999 (1ère édition : 1938), ch. 1.
- BELLASSEN Joël (1997), *汉语教材中的文、语领土之争:是合并, 还是自主, 抑或分离? (The territorial dispute between the Spoken and Written Chinese over the Textbooks : Integration, 'Self-Rule' or Separation ?)* 《第五届国际汉语教学讨论会论文集》 (Proceedings of The Fifth International Chinese Language Teaching and Learning Conference). , 北京大学出版社
- BELLASSEN Joël (2010), *"La didactique du chinois et la malédiction de Babel"*, *Etudes chinoises*

- *BELLASSEN Joël, ZHANG Li (2008)*. <欧洲语言共同参考框架>新理念对汉语教学的启示与推动 (« The enlightenment and the impetus of the new approach of the Common European Framework of Reference for Language on the Chinese language Teaching »). 北京：世界汉语教学 » (« Chinese Teaching in the World »), n°3.
- *GUDER Andreas (2007)*. 面向欧美学生汉语教学的观察与思考 (Some Observations and Reflections on CFL Teaching for Western Learners). In: 第八届国际汉语教学讨论会论文集 (Proceedings of The Eighth International Chinese Language Teaching and Learning Conference). Beijing: Gaodeng Jiaoyu Chubanshe 2007, 11-19
- *ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Evelyne (2010)*, *Dictionnaire pratique du Cadre européen des langues, Ophrys.*
- *ROSEN Evelyne (2007)*, *Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, CLE.*
- *Statement of the Fachverband Chinesisch e.V. (Association of Chinese Teachers in German Speaking Countries) on the new HSK Chinese Proficiency Test, June 2010.*
- *TSAI Ya-Hsun (2009)*. 以 CEFR 為華語能力指標之網路華語分級評量題庫建置 (Test de compétence du chinois en ligne conçu d'après le CECRL) ». 新加坡：« Teaching and Learning of Chinese as a Second Language », Singapore Centre for Chinese Language.
- *WANG Ruojiang (2000)*, 由法国“字本位”教材引发的思考，《世界汉语教学》第3期，北京：世界汉语教学编辑部