

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

13-1 | 2016

Interactions langagières et didactique des langues

Impact du contexte d'enseignement/ apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois

Charlotte Blanc-Vallat



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/569>

DOI : 10.4000/rdlc.569

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Charlotte Blanc-Vallat, « 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* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 25 juillet 2016, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/569> ; DOI : 10.4000/rdlc.569

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.



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

Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois

Charlotte Blanc-Vallat

Expérience contrôlée menée en milieu universitaire chinois

Analyse des pratiques enseignantes par l'étude des stratégies d'étayage

- ¹ L'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) en Chine est aujourd'hui en pleine croissance. La Chine est le seul pays au monde qui ouvre quatre à cinq départements de français en université, par an. On assiste actuellement à une forte demande de formation en français (Bel & Hardy, 2011). Ce dynamisme nous amène à nous pencher davantage sur ce terrain encore peu étudié dans la didactique du FLE.
- ² Les approches communicatives et la perspective actionnelle (Cecrl, 2001)¹ dominent de plus en plus l'enseignement du FLE dans le monde et les compétences orales (tant la compréhension que la production) deviennent une priorité à enseigner. Néanmoins, même si ces compétences sont clairement définies par le Cecrl, les pratiques enseignantes qui visent leur développement ne relèvent pas d'une tradition aussi importante que l'enseignement de l'écrit. Le choix de la méthode et des stratégies mises en place restent

donc très souvent à la discrétion de l'enseignant : la compétence orale est encore délicate à enseigner.

- 3 Le public chinois est marqué par une culture éducative très traditionnelle (Bouvier, 2003), empreinte de taoïsme et de confucianisme (Perche, 2015)² et les habitudes d'apprentissage de la langue étrangère sont en partie calquées sur l'apprentissage de la langue seconde qui est le chinois mandarin (Cuet, 2008 ; Robert, 2009).
- 4 Dans le milieu universitaire chinois, le modèle d'enseignement, qui est généralisé depuis de nombreuses années et jusqu'aux années 2000, est qualifié de *traditionnel* (Bouvier, 2003 ; Cuet, 2008 ; Robert, 2009), dans la mesure où celui-ci est centré sur la place prépondérante et quasi-sacrée accordée au professeur. Ce dernier transmet son savoir au travers d'une relation hiérarchique avec l'apprenant, occupant alors une place plutôt passive. Ce modèle entraîne une absence d'autonomie des apprenants mais semble être bien accepté car il correspond à la conception traditionnelle chinoise de la relation professeur-élève. La prise de parole spontanée est un vrai défi pour la plupart des étudiants car le questionnement direct ne fait pas partie de leur bagage pédagogique. Cela pourrait entraîner une *perte de face* qui entraînerait une coupure irréversible du lien unissant les deux parties en présence. En effet, la notion de face est un élément crucial à prendre en compte, dès lors que l'on se trouve en présence d'un public asiatique.
- 5 Cet héritage culturel, fondé sur les principes du confucianisme et du taoïsme amène les étudiants chinois à concevoir leurs professeurs comme les vecteurs privilégiés et incontestables de la transmission des savoirs. Ils ont une forte reconnaissance et un grand respect des degrés de hiérarchisation. Le proverbe chinois « *Professeur pour un jour, père pour la vie* » (Robert, 2009 : 114), prend ici tout son sens.
- 6 Les cours sont donc, en grande partie, construits et enseignés selon la méthode *grammaire/traduction*³ ou *méthode chinoise* (Besse, 2011), même si de nombreux efforts sont effectués depuis quelques années pour introduire l'oral en classe (avec les méthodes audio-orales, audiovisuelles ainsi qu'avec les approches communicatives).
- 7 Ainsi, l'apprentissage reste encore souvent centré sur le savoir (et par conséquent, la compétence écrite) plutôt que sur la communication (le développement de la compétence orale) (Qian, 2007). Pourtant, en milieu exolingue, c'est bien à partir de la pratique de classe et en particulier de l'étayage de l'enseignant, que les apprenants sont amenés à développer ces compétences.
- 8 La présente recherche s'est donnée comme objectif d'observer et d'analyser les pratiques de classes de deux enseignantes, c'est-à-dire, les techniques utilisées par celles-ci dans leur cours respectifs. Les observations se sont déroulées en 2010, à l'université Normale de Chine du sud de Canton, dans la province du Guangdong. Nous nous penchons particulièrement sur la manière dont ces enseignantes de FLE guident leurs apprenants lors de séances de cours d'oral et sur la nature de leur étayage.
- 9 L'étayage (Bruner, 1983 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009) correspond à l'ensemble des interventions que l'enseignant accorde à ses apprenants ainsi que tous ses processus d'ajustement. La notion d'étayage, *scaffolding*, introduite par Wood, Bruner & Ross (1976) puis, plus largement développée par Bruner (1983), correspond concrètement à l'aide apportée par un adulte expert, à une autre personne moins experte, afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule. Dans le cadre de la classe, le déroulement du cours et les objectifs pointés, sont planifiés et pensés par l'enseignant (Courtyllon, 2003). Un contrat didactique (Brousseau, 1989) est établi entre

les divers participants à l'interaction. L'apprentissage par l'élève dépend en partie du type d'assistance qui est fourni par l'enseignant. Selon Bucheton (2009), en milieu scolaire, l'étayage :

C'est ce que l'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place de conduites et attitudes qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul (Bucheton, 2009 : 59).

- 10 Il peut arriver que l'enseignant aille à l'opposé de l'étayage dans la mesure où les stratégies qu'il utilise n'aident pas l'apprenant, mais, au contraire, peuvent venir le bloquer dans son processus d'apprentissage. Par exemple, il se peut qu'il ne laisse pas de place à la pensée des élèves, qu'il donne la réponse trop rapidement, sans laisser le temps aux apprenants de réfléchir, ou encore qu'il leur coupe la parole. On qualifie ces situations de *contre-étayage* (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009).

Recueil des données et outils pour l'analyse

- 11 Le présent travail consiste à analyser les diverses formes d'étayage à travers les interactions enseignants/apprenants menées en classe. L'objectif est d'analyser les stratégies d'étayage développées par les enseignantes observées et voir quels types de réalisations sont entraînés chez leurs apprenants. Dans ce but, diverses données sont récoltées sur le terrain. Tout d'abord, nous mettons en parallèle deux fois quatre cours, effectués par ces deux enseignantes de FLE, de profils différents (de culture, nationalité et formation différentes : chinoise et québécoise). Nous les nommons Professeur A (PA) et Professeur B (PB)⁴.
- 12 L'observation est (semi-)contrôlée dans la mesure où nous avons pris en compte de nombreuses variables⁵. Les observations sont au nombre de huit : quatre cours dispensés par chacune des enseignantes. Les quatre cours sont effectués, chacun, avec le même document vidéo, proposé par nous-même, mais également avec le même nombre d'apprenants ayant le même niveau A2/B1 du Cefrl (niveau attesté par des examens). D'autre part, des entretiens pré et post cours avec les deux enseignantes observées, ont également été effectués. Nous avons aussi analysé leurs préparations de cours, à l'aide de leurs documents de planification enseignante.
- 13 La méthodologie d'observation se déroule en trois temps. Elle permet donc de considérer la classe dans son intégralité et dans toute sa complexité en partant de la planification du cours, en passant par son déroulement, pour enfin, effectuer un retour, une réflexion métacognitive, quant au contenu de celui-ci (Blanchard-Laville & Nadot, 2004). Il ne s'agit pas ici de comparer les stratégies d'étayage utilisées par les deux enseignantes mais bien d'avoir un panel plus large des stratégies qui peuvent se déployer dans un cours d'oral. Une fois les films de classes retranscrits, à l'aide de la *convention de transcription Icor*⁶, nous travaillons sur un corpus de huit classes ; corpus analysé à l'aide d'une grille d'observation et d'analyse de l'étayage de l'enseignant. Cette grille est conçue à partir de diverses disciplines contributives, pour les besoins de la recherche (Bruner 1983 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Colletta, 2004 ; Crahay 2005 ; Bange, Carol & Griggs 2005 ; Bucheton, 2009). La conception de cette grille s'est inspirée de diverses disciplines telles que les sciences du langage, la psychologie, la pédagogie et la didactique. A partir de données variées, une réelle formalisation et structuration a lieu dans un but bien précis : rendre compte de l'étayage de l'enseignant dans la classe et de son action dans sa

globalité. C'est la raison pour laquelle la prise en compte des paramètres non-verbaux est cruciale (Colletta, 2004). Cette grille met ainsi en exergue l'étayage de l'enseignant dans la classe et son action dans son intégralité en prenant en compte, non seulement les échanges verbaux, mais aussi le langage gestuel et les actions non-verbales (Vallat, 2012). En effet, le modèle théorique dans lequel nous nous situons implique la nécessité de disposer d'une vision globale des interactions en classe. L'enseignant peut étayer par des paroles, mais ses interventions peuvent être plus discrètes pour ne pas briser l'échange ou pour encourager sans interrompre : une gestualité co-verbale expressive suffit parfois pour un pilotage en douceur.

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

Résultats obtenus : une nécessaire prise en compte du contexte d'enseignement / apprentissage

- 15 Les deux enseignantes ont une attitude et une posture énonciative qui diffèrent tout au long des quatre cours. PA, tout en adoptant une posture de sur-énonciateur (Rabatel, 2007)⁷ est un locuteur très actif : elle monopolise de nombreux tours de parole. PB assume aussi une posture de sur-énonciateur mais adopte davantage une posture d'effacement énonciatif (Rabatel, 2004 ; Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009). Dans cette posture, le professeur se met en retrait de manière à laisser les apprenants interagir. Il décentre sa position pour favoriser les interactions horizontales entre apprenants (des cycles polygérés). En voici un exemple extrait de notre corpus⁸ :

130PB: ok/ bon/ quelle est la réaction des clients//
 131EE: surpris surpris
 132PB: ils sont surpris hein/ en fait qu'est ce qu'ils font//
133E ? : [ils se retournent]
134E ? : [ils se regardent]
135E ? : [ils regardent]
136E ? : [se tournent]
 137PB: oui/ ils se retournent\ ils regardent la salle la salle là\ (.)

- 16 Par ailleurs, l'analyse du corpus met en évidence la présence de contre-étayages (Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009) effectués par les deux enseignantes ; tout particulièrement par PA. Les contre-étayages prennent la forme d'une absence de consigne, de répétitions directes des extraits de la vidéo (directement après le visionnage), le fait de donner soi-même la solution directement sans attendre la réponse des élèves ou encore de couper la parole aux apprenants. Voici un exemple tiré de notre corpus⁹ :

222PA: il faut traduire en français si tu veux expliquer ça/ c'est quoi l'idée en français//
 223E7: le prix : : dé =
 224PA: =le prix décide la qualité (coupe la parole et enchaîne immédiatement)

225E7 oui

(...)

334PA: < ((en désignant un élève du doigt)) ah E6>

335E6: c'est le même sens que pour : :=

336PA: =c'est le même sens que le proverbe\ le premier proverbe c'est quoi//

(coupe la parole et enchaîne immédiatement)

337EE: un sou est un sou

- 17 Il semblerait qu'une part des contre-étayages effectués par le PA, soit assez caractéristique de certains aspects de la méthodologie traditionnelle (méthode *grammaire-traduction*), dans la mesure où, la répétition est envisagée comme une technique d'apprentissage et où l'espace discursif est largement monopolisé par l'enseignant.
- 18 Il est également intéressant de remarquer qu'en prenant seulement en compte les productions des apprenants sous forme d'énoncés contenant un verbe (énoncés que nous jugeons les productions les plus élaborées car ils sont le signe d'une plus grande élaboration syntaxique), sur l'ensemble des quatre cours, les apprenants du PA réalisent autant, voire davantage de productions sous forme d'énoncés contenant un verbe que les apprenants du PB. Cela peut paraître surprenant par rapport aux contre-étayages effectués par le PA. C'est pourquoi nous pensons que les quelques contre-étayages que le PA effectue ne nuisent pas aux réalisations des apprenants chinois ; contre-étayages qui devraient habituellement engendrer des productions moins élaborées chez un autre public d'apprenants étrangers (Nonnon, 2001 in Grandaty & Chemla, 2004 ; Bucheton, 2009).
- 19 Ainsi, ces résultats soulèvent des questions de méthodologies mises en place dans les classes, et par là même de formation des enseignants de FLE. Pour rappel, le PA est partie se perfectionner en France en didactique du FLE et notamment aux approches qui ont de plus en plus cours aujourd'hui : les approches communicatives. Une fois rentrée en Chine, elle tente de mettre en pratique cette nouvelle méthodologie. En réalisant ces contre-étayages, nous faisons l'hypothèse qu'elle revient, sous certains aspects, à une méthode plus traditionnelle, en rapport avec sa propre expérience de l'apprentissage du français et en prenant en compte les habitudes d'apprentissage des apprenants chinois, qu'elle connaît bien, étant elle-même chinoise. Chaque enseignante a sa propre conception de l'apprentissage. Cette conception s'est construite peu à peu, par leur expérience, la formation qu'elles ont reçue, leurs lectures et leurs rencontres pédagogiques (Courtyllon, 2003). La pratique enseignante, qui découle de cette conception, peut donc varier d'une enseignante à l'autre. La méthode d'enseignement utilisée par PA semble s'être enrichie de diverses sources : à la fois une approche assez traditionnelle de l'enseignement du français mais également une méthodologie davantage communicative (méthodologie de plus en plus prônée dans les établissements de langues en Chine).
- 20 La présente analyse de l'étayage des enseignants, en classe d'oral, en FLE et les résultats obtenus, nous amènent à réfléchir sur la formation des enseignants de FLE en milieu universitaire chinois et met en évidence la nécessité de songer à concilier plusieurs méthodologies, plutôt que de vouloir en imposer une seule. Rappelons que notre étude est une étude de cas et les résultats obtenus et les interprétations qui en découlent, ne sont pas généralisables à tous les établissements d'enseignement de langues en Chine, ni à l'ensemble des enseignants. Cependant, elle peut être un socle à partir duquel réfléchir et les pistes et propositions qui suivent peuvent venir enrichir les discussions et réflexions

déjà en cours depuis quelques années en Chine. L'étude s'inscrit dans une recherche praxéologique dont les visées sont, entre autres, de fournir des propositions didactiques dans le domaine de l'enseignement du FLE et de la formation enseignante, notamment en milieu universitaire chinois.

- 21 En Chine, si différentes méthodologies constituées exogènes ont été introduites (méthode Audio-visuelle, méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle, etc.), aucune systématisation ne s'est vraiment produite. Les méthodologies ont souvent été mises en place sans une réelle prise en compte du contexte dans lequel elles sont élaborées. Une application trop brutale d'une méthodologie n'a que peu de chances de fonctionner. En revanche, la construction d'une méthodologie peut partir de bases exogènes pour se constituer. Selon Yang (2007) :

Si l'éclectisme a permis à l'enseignement du français en Chine de sortir de l'impasse du « monopole » d'un quelconque courant méthodologique, dorénavant ce seraient les besoins concrets issus d'une réalité de plus en plus diversifiée qui comptent dans le choix méthodologique pour émettre toute hypothèse didactique (Yang, 2007 : 71).

- 22 Une méthodologie doit respecter le contexte d'enseignement / apprentissage dans lequel elle voit le jour, ainsi que la culture d'apprentissage des apprenants. Le riche passé éducatif chinois ne doit pas être négligé (Perche, 2015).
- 23 Une réflexion est aujourd'hui en cours sur la didactique du FLE en Chine. Elle est le fruit de recherches et de recherches-action diverses, qui amènent à des pistes et des recommandations tournant autour des notions de *compromis didactique* (Robert, 2009), de *didactique du compromis* (Cuet, 2008), de *sociodidactique de terrain* (Rispaïl & Blanchet, 2011) ou encore de *pluralisme didactique* ou de *diversité didactique* (Huver, 2012, 2015). Ces notions mettent bien en évidence une nécessaire contextualisation des recherches. Le présent travail s'inscrit donc dans une approche contextualisée (Castellotti & Moore, 2002, 2008 ; Debono, 2011 ; Blanchet & Chardenet, 2011 ; Rispaïl & Blanchet, 2011 ; Huver, 2015) de l'enseignement/apprentissage des langues. Effectivement, prendre en compte le passé éducatif, les représentations et les habitudes d'apprentissage des apprenants, est indispensable pour l'élaboration d'une didactique contextualisée (Vallat, 2013).

Formation enseignante en didactique du FLE et contexte chinois

La formation initiale des enseignants chinois

- 24 Par rapport à cette réflexion en cours aujourd'hui en Chine, l'objectif est désormais de réfléchir aux interrogations sous-jacentes à la formation des enseignants de FLE en Chine et par la même, aux atouts et manques existants. Dans une démarche praxéologique et d'ingénierie de la formation (Le Boterf, 1999 ; Pain, 2003), nous tenterons de dégager quelques pistes pour la formation, en repensant les pratiques pédagogiques.
- 25 Concernant la formation des enseignants de FLE en Chine, plusieurs cas de figure peuvent être envisagés : soit l'enseignant chinois a appris le français en Chine et a ensuite directement occupé son poste de professeur de français, soit il est parti effectuer une formation en didactique du FLE en France ou dans un pays francophone (de type Master I et Master II) avant de revenir en Chine pour y enseigner.

- 26 Dans le premier cas, il semblerait que les futurs enseignants de français ne suivent pas (ou peu) de formation en didactique lors de leur cursus universitaire. En effet, dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur en Chine, pour être enseignant, ne leur est demandé que l'obtention du *Benke*¹⁰ de français ; le français, langue vivante 1 (LV1), étant leur spécialité. Ils sont donc formés en langue française, ont habituellement un bon niveau de français et connaissent les règles grammaticales et d'usage. Donc, un grand manque se fait sentir dès leur arrivée dans leur nouveau poste. 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. Cependant, depuis une dizaine d'années et ce, seulement au sein des universités les plus renommées de Chine, le *Benke* ne suffit plus pour être enseignant de français. Il est demandé aux futurs enseignants d'avoir un Master (celui-ci s'effectue en trois ans, après le *Benke*) : ils sont ainsi titulaires d'un diplôme appelé « diplôme d'aspirant-chercheur ». Une fois en poste dans ce genre d'universités, ils sont encouragés à passer un doctorat. Ainsi, ce n'est qu'au sein des universités les plus réputées en Chine que les enseignants sont initiés au domaine de la didactique.
- 27 Le second cas présente l'exemple d'enseignants chinois partis en France afin de se former en didactique du FLE. Or, les formations proposées dans les Masters sont en général de type « universel » s'appuyant, parfois, sur certaines théories pour aborder la question de la diversité des cultures éducatives en présence. Il en résulte que dès leur retour en Chine, ces jeunes diplômés tentent de mettre en pratique les nouvelles méthodes et méthodologies apprises. Il arrive que l'enseignant éprouve des difficultés à la mise en place de cette méthodologie, pas forcément adaptée au public d'apprenants qu'il a en face de lui. Il arrive qu'il ne parvienne pas toujours à faire correspondre la formation reçue à l'étranger à la situation locale. C'est la raison pour laquelle il peut être tenté de revenir, en partie, à l'approche de l'enseignement qu'il a connu en tant qu'apprenant, soit une méthode assez traditionnelle (méthode davantage axée sur l'écrit), dans le cas du contexte chinois.
- 28 Ainsi, un manque flagrant de formation en didactique du FLE (et, notamment en didactique de l'oral) est à noter : d'une part, dans les cursus universitaire afin de fournir aux futurs enseignants les outils pour enseigner, mais également, lors de leur retour en Chine, pour les aider à adapter au mieux leurs nouvelles connaissances aux traditions éducatives et habitudes d'apprentissages de leurs élèves. Heureusement, une partie de ce manque est palliée par des formations ponctuelles (séminaires, conférences, etc.) de quelques jours, sur un thème ou objectif précis, organisées par l'Ambassade de France en Chine et dispensées dans certaines Alliances françaises ou universités. Comme explicité précédemment, à l'université Normale de Chine du sud de Canton, lieu où s'est déroulé notre expérience, des formations diverses sont proposées. Les enseignants ont la possibilité d'être suivis, de manière continue, par le responsable pédagogique (formation individualisée basée sur des observations de classe et sur des entretiens post-cours) mais également des formations de groupe, à visée didactique effectuées en partie par des intervenants extérieurs (tels Henri Besse¹¹, Claude Germain¹², Zheng Lihua¹³, Véronique Castellotti¹⁴, etc.).
- 29 Ces propositions de formations constituent une des bases de l'évolution de l'enseignement du FLE en Chine. Ainsi, il serait souhaitable de continuer à développer des formations (ponctuelles et en continue, tant individuelles qu'en groupe) pour les enseignants chinois de français, dans le domaine de la didactique de l'oral en FLE (Robert,

2009) en y intégrant, notamment, tout l'aspect interculturel¹⁵ (Zheng, 2006). Savoir enseigner l'oral est une priorité car :

un étudiant ayant une forte aptitude à communiquer en français oral n'est jamais nul en français écrit tandis qu'un étudiant avec un niveau faible à l'oral ne sera jamais bon à l'écrit (Qian, 2007 : 135).

30 En effet, l'acquisition de savoir-faire communicatifs (ou habileté) doit précéder l'acquisition de savoirs (règles de grammaire) (Germain & Netten, 2005). Une habileté ne peut s'acquérir que par son utilisation. Pour développer une habileté, il est nécessaire de développer une compétence implicite. C'est en quelque sorte un « automatisme » qui nécessite le recours à des processus non conscients, implicites, plutôt que le recours à un savoir explicite, conscient, de la langue. Seule une compétence implicite acquise à partir de modèles entendus, peut devenir « automatique », c'est-à-dire être utilisée de façon non consciente et spontanée.

31 Les cours d'oral en Chine ne représentent que peu d'heures de cours. Par ailleurs, il semble qu'ils ne soient pas suffisamment pensés et focalisés sur les compétences orales. Ainsi, selon Qian (2007) il arrive que les étudiants ne se sentent pas assez à l'aise en cours d'oral et, ayant peur de perdre la face, préfèrent rester muets :

A propos du cours d'oral lui-même, on assiste plutôt à la projection de vidéos ou à l'écoute d'enregistrements, c'est-à-dire qu'est privilégiée une position réceptive, sans passer à l'étape d'exploitation active des matières enseignées. Il manque cruellement d'exercices bien ciblés devant résoudre concrètement les difficultés spécifiques de l'expression orale. Ce n'est donc pas étonnant que les étudiants commettent des fautes malgré eux, dès qu'ils prennent la parole. Cette situation ébranle à la longue leur confiance en eux-mêmes et ils préfèrent rester muets plutôt que de perdre la face en s'exposant aux critiques des autres (Qian, 2007 : 135).

32 En cours de langue, et tout particulièrement en cours d'oral, le rôle de l'enseignant change et évolue : il est davantage un animateur. En effet, selon Qian (2007) une difficulté persiste toujours :

Le problème est que les enseignants doivent alors accepter de se défaire de l'habitude de lire leurs cours soigneusement préparés pour, au contraire, rester attentifs aux réactions des étudiants et animer sans cesse la classe. Cette « reconversion » indispensable s'avère difficile pour un nombre important d'enseignants (Qian, 2007 : 137).

33 De fait, le rôle de l'enseignant change en cours d'oral et il se doit de bouger dans la classe et de ne pas rester figé ou séparé du reste de la classe, derrière son bureau ou en étant sur une estrade. L'agencement de la classe est également important : pour une plus grande interaction en classe d'oral, l'ensemble des étudiants doit se disposer en « U » autour de l'enseignant qui devient un réel animateur. Il est vrai que :

On ne parle pas dans un lieu formel, où chacun a sa place, où règne une discipline qui vise à maintenir l'écoute. Une classe où l'on peut parler est une classe où les tables et les chaises ne sont pas fixées au sol, c'est-à-dire où l'on peut se déplacer, où l'on peut réaliser des mouvements (...) Les tables ne doivent pas être une barrière qui séparent de l'autre, celui avec qui il est naturel et simple d'avoir un échange (Courtillon, 2003 : 111).

Pistes pour la formation enseignante en Chine : l'exemple du cours d'oral

34 Dans la mesure où la compétence orale reste encore délicate à enseigner en contexte universitaire chinois et que certains enseignants ne se sentent pas à l'aise avec cette compétence, une formation en didactique de l'oral pourrait leur permettre de gérer au mieux ce type de cours, tout en variant les activités de compréhension et de production. Rappelons que (est-ce d'ailleurs bien nécessaire de le préciser), le français oral est envisagé comme médium et objet d'enseignement. En effet, selon Qian (2007) :

Une des mesures décisives est d'exiger que le cours soit fait en français dès le commencement et que le français soit obligatoire non seulement en classe mais aussi dans la vie quotidienne, cela veut dire que les professeurs comme les étudiants doivent s'exprimer toujours en français (Qian, 2007 : 136).

35 Tout d'abord, ces formations pourraient s'appuyer sur la recherche, l'analyse et la didactisation de documents authentiques (extrait de films, d'émissions télévisuelles, publicité dans un magazine, brochure, chansons, etc.) ou transparaissent des éléments sociaux et culturels. Un point d'honneur est mis dans le choix de ces documents, mais surtout dans la technique de didactisation. Ces documents peuvent ainsi servir de base à l'activité de compréhension orale. Les enseignants doivent être capables d'utiliser, de rendre compréhensible le document authentique aux apprenants. Une fois les supports choisis, une démarche pertinente, claire et détaillée est suivie. Ici encore intervient la formation.

36 La didactique de l'oral est un domaine encore peu enseigné en Chine, c'est la raison pour laquelle ce type de formation mériterait de se développer. Dans ce but, une formation ponctuelle a également été effectuée, par nous-même¹⁶, avec les deux enseignantes qui ont participé à notre expérience contrôlée. Plus concrètement, ce type de formation pourrait se dérouler selon les étapes suivantes :

Etape 1

37 **Visionnage d'un cours « typique » d'oral, d'une séquence didactique** d'1 heure 30. Ce cours se compose, d'une part, d'une activité de compréhension orale et d'autre part, d'une activité de production orale. Il s'agit ici d'un « modèle », d'un exemple de cours. En partant d'une situation authentique recueillie dans une classe (cours d'oral), il est ainsi possible de bâtir des apprentissages autour de l'observation de multiples formes d'exercices de compétences orales professionnelles en situation.

38 La consigne donnée est : *« Observez et prenez des notes sur le déroulement du cours de ce professeur de français, sur les différentes activités et les manières de les amener. Soyez attentifs au temps alloué à chaque activité et dites ce qui, selon vous, a bien fonctionné et ce qui a moins fonctionné, et pourquoi ? »*

39 *Quels sont les objectifs que l'enseignant compte faire atteindre à ses étudiants ? A la fin du cours, pensez-vous que les apprenants ont atteints les objectifs visés ? »*. Les enseignants prennent des notes et écrivent leurs remarques et commentaires.

Etape 2

40 A la fin du visionnage, **un bilan** est effectué avec les enseignants : ce sont eux qui prennent la parole et le rôle du formateur est ici de les guider s'ils ne parviennent pas à

explicitier ou s'ils oublient certaines données. Il est crucial qu'ils verbalisent ce qu'ils ont pu observer. Les réponses attendues peuvent être de type suivant :

- mise en valeur de la démarche utilisée par le professeur en activité de compréhension orale (remue-ménages, premier visionnage sans le son avec émission d'hypothèses, deuxième visionnage pour confirmation ou infirmation des hypothèses, compréhension globale puis détaillée) ;
- échange à propos des activités de productions orales. Concernant ces activités, s'ils ne détaillent pas assez, des questions peuvent leur être posées ; des questions du type : « *Quel genre d'activité est effectuée ici ? Comment est-elle amenée et gérée ? Dans quelle mesure les élèves s'expriment ? Pour quelles raisons ? Comment travaillent les élèves : individuellement ou en groupe ?* » , etc. ;
- discussion à propos des objectifs et enjeux visés et atteints. Si les réponses n'arrivent pas, les questions suivantes pourraient les guider : « *Qu'est-ce que l'enseignant a voulu enseigner et faire passer aux apprenants ? au niveau communicatif ? au niveau grammatical et lexical ? et au niveau socio-culturel ? (mise en valeur de la diversité des objectifs) Ces objectifs semblent-ils atteints ? Pour quelles raisons ? Justifiez vos réponses.* » ;
- échange sur les outils et ressources pédagogiques à la disposition de l'enseignant. « *Quels sont les ressources et outils utilisés par l'enseignant ? De quels éléments se sert-il pour aider les apprenants à mieux comprendre ou visualiser ?* ». On s'attend à ce que l'enseignant en formation propose : un document extérieur à la classe, un support autre tel qu'une photo, une carte ou encore le tableau (pour y écrire des mots ou dessiner), dans le but d'aider à la compréhension. De ce fait, il peut prendre conscience de l'importance de faire appel à des supports extérieurs et de l'intérêt du tableau.

Etape 3

- 41 Après cet échange, c'est au tour des enseignants eux-mêmes de procéder à **une planification d'un cours d'oral, de préparer un cours de manière détaillée** en précisant les choix des supports et activités sélectionnées. Chaque activité doit être pensée (Courtyllon, 2003) et décrite (à l'oral, par un entretien et à l'écrit, par le document de planification enseignante) de manière précise : les consignes données, le temps prévu par activité, les objectifs à atteindre (communicatifs, grammaticaux et lexicaux et socio-culturels), les moyens de les atteindre, le choix des supports, etc.

Etape 4

- 42 **Le déroulement du cours** : l'action enseignante. Le cours d'oral est filmé.

Etape 5

- 43 **Un entretien post-cours** (Blanchard-Laville & Nadot, 2004 ; Bucheton, 2009). Ce moment d'entretien avec le formateur, après le cours, permet une certaine métacognition de l'enseignant sur ses pratiques¹⁷. Il effectue un retour réflexif sur le déroulement de son cours, sur ses choix, ses ajustements, etc. Après le temps de l'action (action enseignante dans la classe), celui de la réflexion post-cours, prépare le retour à l'action. En effet, ces entretiens post-cours, entraînant une posture réflexive de la part de l'enseignant, permettent une nécessaire prise de conscience de leur « agir enseignant » et une mise en valeur de certaines difficultés.

Etape 6

- 44 **Un travail à partir de l'enregistrement du cours d'oral précédemment effectué**. Le travail de réflexion entraîné par cette tâche est encore plus important car il a des retombées sur le développement des compétences professionnelles de l'enseignant. La

séquence didactique de cours d'oral est filmée et diffusée par la suite. Ce moyen est riche car les pratiques sont ici directement observables. Par la verbalisation qu'elle entraîne, la vidéo est un support à la réflexion : ce moment permet un retour émotif et réflexif (Blanchard-Laville & Nadot, 2004). La notion de *praticien réflexif* (Etienne & Bucheton, 2009 : 267) rend indispensable le recours à la trace.

- 45 Par le visionnage des cours filmés, l'enseignant qui a effectué le cours se voit en plein agir/action enseignant(e). Par cette **auto-observation** ou **auto-confrontation**, il prend du recul et effectue un retour sur des pratiques vécues : « *le principal bénéficiaire de cette confrontation est le professionnel qui s'empare de la recherche pour en faire une composante de son autoformation* » (Etienne & Bucheton, 2009 : 268). Le point positif de l'enregistrement vidéo est que les enseignants peuvent ainsi observer le non verbal (gestes, actions non-verbales, mouvements de l'enseignant, etc.) et en voir l'impact sur les apprenants. L'objectif n'est pas ici de leur faire visionner la vidéo sans but précis. Afin de mettre en valeur certains aspects positifs de leurs pratiques enseignantes ou certains ratages, le rôle du formateur est de les guider avec des questions bien précises. Ils doivent découvrir par eux-mêmes leurs réussites, leurs échecs et repérer les raisons qui ont entraîné des moments moins propices à l'apprentissage.
- 46 Cette formation en didactique de l'oral offre aux enseignants la possibilité d'agir en contexte, de construire et de mobiliser des ressources, d'être actif métacognitivement et d'avoir accès à des conditions favorisant l'apprentissage de la communication orale. Pour une plus grande complémentarité, ce type de formation en didactique de l'oral peut se coupler avec une autre plus spécifique, sur la gestion des stratégies d'étayage par l'enseignant. Une vision globale de l'enseignant en classe et de son rôle dans son intégralité, peut ainsi être proposée. Ainsi, la formation englobe à la fois le contenu à transmettre mais également la manière de faire afin de l'enseigner au mieux. Bien que ces formations soient quelque peu coûteuses en temps et en matériel, il serait bénéfique qu'elles se développent plus amplement dans les universités en Chine, afin que les professeurs chinois de FLE soient plus à l'aise avec l'enseignement des compétences orales. Le tableau suivant propose un récapitulatif des pistes proposées pour la formation enseignante.

Tableau 1 – Récapitulatif des pistes proposées pour la formation enseignante en didactique de l'oral en FLE

| Formation enseignante : didactique du FLE | | | |
|---|--------|--------------------|-----------------------------|
| | Quoi ? | Par quels moyens ? | Qu'est-ce que cela permet ? |
| | | | |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Le rôle de l'enseignant et la gestion de ses stratégies d'étayage | Mise en valeur des stratégies d'étayage (et de contre-étayage) utilisées par l'enseignant en classe de langue. | Entretien post-cours : travail sur corpus (retour à la retranscription de séances de cours d'oral) Travail à partir de cours filmés Travail de mise en regard d'un même cours effectué par deux enseignants | Un retour réflexif, une certaine métacognition, Une préparation à leur prochaine action enseignante => Un réajustement des stratégies d'étayage |
| Les contenus à enseigner (les différentes activités à utiliser en classe d'oral) et la manière de les enseigner | Mise en valeur des activités orales à développer et de la manière de les enseigner (en compréhension et en production orales) | Analyse d'une séquence didactique à partir de l'observation d'une vidéo d'un cours d'oral. Une prise de notes par les enseignants sur le déroulement de celui-ci. Bilan et échange avec l'enseignant-formateur. Préparation d'un cours d'oral détaillé. Un cours d'oral (action enseignante). Entretien post-cours, Travail à partir de l'enregistrement de ce cours. | Un retour réflexif, une certaine métacognition, une préparation à leur prochaine action enseignante, Développement de nouvelles compétences => être capable de choisir des supports au cours d'oral (documents authentiques et semi-authentiques), être capable de se fixer des objectifs à atteindre, être capable de didactiser des documents en adoptant une démarche appropriée et privilégier des activités d'oral pertinentes en fonction de son public d'apprenants. |

Conclusion

- 47 L'étude des stratégies enseignantes d'étayage, à travers nos analyses de films de classes en Chine, a permis de mettre en évidence deux points phares pour l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : une nécessaire prise en compte de la culture éducative chinoise et par la même, de la *méthode chinoise* (Besse, 2011), mais également une application raisonnée de nouvelles approches davantage communicatives (Perche, 2015). De ce fait, pour proposer des pistes pour une didactique du FLE en Chine, il est absolument fondamental de connaître, de comprendre, de respecter les cultures

éducatives et spécificités du public d'apprenants et de trouver des passerelles entre didactiques différentes (Robert, 2009). Par rapport à cette réflexion en cours, des pistes pour une formation en didactique de l'oral ont été proposées dans cet article. En effet, un certain malaise est ressenti de la part des enseignants chinois, concernant l'enseignement de la communication orale. Un des objectifs a donc été ici de présenter quelques pistes pédagogiques, des propositions didactiques, concernant le rôle de l'enseignant de FLE en classe d'oral, tant du point de vue de la gestion de ses stratégies d'étayage que du contenu à enseigner en cours d'oral. Dans la mesure où une stratégie est considérée comme tout agencement organisé et finalisé d'opérations cognitives et comme quelque chose d'intentionnel (Tardif, 1997 ; Cyr & Germain, 1998), il a donc été possible d'intervenir dans ce champ de recherche.

- 48 L'objectif des pistes proposées est d'amener l'enseignant chinois en formation, à prendre du recul quant à ses pratiques enseignantes, de l'amener à réfléchir tant sur le contenu d'un cours d'oral que sur la manière de l'enseigner et de lui permettre d'être plus à l'aise avec l'enseignement de la compétence orale.

BIBLIOGRAPHIE

- Bange, P., Carol, R. & Griggs, P., (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. Paris : l'Harmattan.
- Bel, D. & Hardy, M. (2011). « Présentation ». *Synergie Chine*, 6, pp. 7-10.
- Besse, H. (2011). « Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine ». *Synergie Chine*, 6, pp. 249-260.
- Blanchard-Laville, C. & Nadot, S. (2004). « Analyse de pratiques et professionnalisation entre affect et représentation ». *Connexions*, 82, pp. 119-142.
- Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines.
- Bouvier, B. (2003). « Chinois et Français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent ». *Études de linguistique appliquée*, 132, pp. 399-414.
- Brousseau, G. (1989). « Utilité et intérêt de la didactique pour un professeur de collègue ». *Petit x*, 21, IREM de Grenoble.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (Cecrl). Disponible en ligne. http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf. Mis à jour le 1/09/2009.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). *Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe- De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DGIV, Conseil de l'Europe.

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

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

Convention ICOR. Disponible en ligne. http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf. Mise à jour en novembre 2007.

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

Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. Paris : PUF (2^{ème} édition).

Cuet, C. (2008). « Une didactique du compromis face aux éditeurs et professeurs chinois : concilier deux approches de l'enseignement et innover dans l'élaboration de manuels ». Les cahiers de l'Acedle, vol. 5, 1, pp. 151-166.

Cuq, J-P. (ss la dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cyr, P. & Germain, C. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Debono, M. (2011). « Pour une pédagogie du conflit en Chine ? ». Synergie Chine, 6, pp. 127-140.

Etienne, R. & Bucheton, D. (2009). « Des gestes professionnels à l'agir des enseignants : un fil d'Ariane pour tisser la formation des enseignants et de leurs formateurs ». In Bucheton, D. *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions, pp. 259-271.

Germain, C. & Netten, J. (2005). « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2 ». *Babylonia*, 2, pp. 7-10.

Grandaty, M. & Chemla, M.T. (2004). « Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : les étayages ». In Garcia-Deban, C. & Plane, S. (Eds). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : INRP, Hatier pédagogique, pp. 173-214.

Huver, E. (2012). « Penser la diversité formative en didactique des langues. La comparaison entre essentialisation et hétérogénéisation ». Actes du Colloque du RFS *Dynamiques plurilingues : des observations de terrains aux transpositions politiques, éducatives et didactiques*. Alger, 31 mai-2 juin 2011.

Huver, E. (2015). « Prendre la diversité au sérieux en didactique / didactologie des langues : Contextualisation – universalisme : Des notions en face à face ? » *Recherches en didactique des langues et des cultures : les cahiers de l'Acedle*, 12, 1, pp. 3-21.

Qian, P. (2007). « De la pratique naît la compétence...Comment accroître la compétence orale des étudiants chinois spécialisés en français ? ». *Synergie Chine*, 2, pp. 133-138.

Le Boterf, G. (1999). « Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? » Journée d'étude : Ingénierie des dispositifs de formation à l'international.

Novembre 1999, Montpellier.

Merieux, R., Laine, E., & Loiseau, Y., (2009). *Latitudes 2, Méthode de français A2/B1*. Paris : Didier. + DVD pour la classe.

Pain, A. (2003). *L'ingénierie de la formation. Etat des lieux*. Paris : L'Harmattan.

- Perche, V. (2015). « Cultures éducatives : les zones de tension - Un exemple : le public chinois ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : les cahiers de l'Acedle*, 12, 1, pp. 83-104.
- Rabatel, A. (2004). *Interactions orales en contexte didactique*. Lyon: PUL, coll. IUFM.
- Rispail, M. & Blanchet, P. (2011). « Principes transversaux pour une sociodidactique dite » de terrain« ». In Blanchet, P. & Chardenet, P. (Eds). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 65-70.
- Robert, J.M. (2009). *Manières d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette FLE.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique; L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : éditions Logiques (2^{ème} édition).
- Vallat, C. (2012). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois*. Toulouse : Thèse de doctorat, Université Toulouse - Jean Jaurès.
- Vallat, C. (2013). « Une nécessaire contextualisation : le cas d'une étude de la stratégie enseignante d'étayage, en classe de FLE, en milieu universitaire chinois ». Actes du colloque « Jétou » 2013. Toulouse.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). « The role of tutoring in problem solving ». *Journal of child psychology and psychiatry*, 17, pp. 89-100.
- Yang, Y. (2007). « L'écléctisme, une nouvelle nécessité. Réflexion sur l'enseignement du français en contexte chinois ». *Synergie Chine*, 2, pp. 61-72.
- Zheng, L. (2006). « Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en Chine ». *Synergie Chine*, 1, pp. 143-151.

ANNEXES

Norme de transcription (Icor)

Participants : PA (professeur A), PB (professeur B), élèves E1, E2...EA, EB...EE = élèves ensemble

Chevauchement : « [« et «] »

Silence (.)

Structures segmentales inaudibles xxx

Allongement vocalique :::

Montée et chute intonative « / » et « \ »

Production vocale et gestes <((...))>

Saillance perceptuelle : en majuscule

Commentaire ((COM ...))

Evènement ((EVT ...))

En gras : extrait de la vidéo

Convention Icor : http://icar.univlyon2.fr/ecole_thematique/tranal_i/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf. Mise à jour en novembre 2007.

NOTES

1. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Conseil de l'Europe, 2001.
2. La Chine compte aujourd'hui plusieurs religions dont les trois plus pratiquées sont le taoïsme, le confucianisme et le bouddhisme. Le taoïsme est fondé sur la pensée de Lao-Tseu qui prône les concepts suivants : la voie, la vertu, l'absence d'action (le non-agir) et l'harmonie homme/nature. Le confucianisme est la religion la plus ancienne de Chine, basée sur l'enseignement de Confucius. La base de sa doctrine est la morale. La relation entre l'individu et son groupe d'origine est fondée sur l'obéissance et l'attachement à sa famille. Le modèle au sein de la famille, la hiérarchie familiale et le respect pour l'autre se répercutent dans le cadre de la classe. Ainsi, la relation entre le professeur chinois et ses apprenants fonctionne sur ce même modèle : l'enseignant est vu comme un protecteur ou un bienfaiteur. Le professeur paraît s'inspirer des principes du confucianisme, car "Confucius disait 'je ne crée rien, je transmets'" (Bouvier, 2003 : 405). De ce fait, certaines techniques d'enseignement privilégient l'imitation et la répétition. Pour pratiquer l'oral, des dialogues sont souvent appris par cœur et récités oralement : l'autonomie de l'apprenant n'est donc pas réellement sollicitée.
3. Méthode grammaire/traduction : lecture et traduction d'un texte, travail sur le lexique, explications grammaticales et exercices d'application.
4. Professeur A : d'origine chinoise, moins de 30 ans, formation en Chine et en France, obtention d'un master II Sciences du langage en France, expérience dans l'enseignement du FLE de plus de deux ans
Professeur B : d'origine francophone, moins de 30 ans, formation au Québec, obtention d'une maîtrise de Littérature, expérience dans l'enseignement du FLE de plus d'un an.
5. Contrôle de diverses variables : même nombre d'apprenants par classe, même niveau des apprenants, attesté par des examens, utilisation du même document audiovisuel dans la classe. Nous utilisons l'expression "semi-contrôlée" car nous nous trouvons dans une situation réelle d'interactions en classe.
6. Convention Icor du laboratoire Icar, Université Lyon 2 : voir annexe en fin d'article.
7. Nous entendons par "sur-énonciateur" une posture adoptée par un interactant : il a une place dominante dans l'interaction ou dans la construction des savoirs ; son statut étant reconnu comme tel par les autres interactants.
8. Extrait du cours 3 du PB : compréhension orale de l'extrait vidéo du film "Ah ! Si j'étais riche" (DVD pour la classe du manuel Latitudes 2, niveau A2/B1).
9. Extrait du cours 3 du PA : compréhension orale de l'extrait vidéo du film "Ah ! Si j'étais riche" (DVD pour la classe du manuel Latitudes 2, niveau A2/B1).
10. Formation en 4 ans : niveau équivalent à la licence française
11. Henri Besse est professeur, enseignant-chercheur à l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Lyon.
12. Claude Germain est professeur à l'Uqam (Québec) dans le département de didactique des langues.
13. Zheng Lihua est professeur à l'université des études étrangères du Guangdong (Canton, Chine), doyen de la faculté des langues et des cultures européennes et directeur du centre de recherches sur l'interculturel.

14. Véronique Castellotti est professeure à l'Université François Rabelais (Tours, France) et responsable du laboratoire de recherche Dynadiv : DYNAMiques et enjeux de la DIVersité : langues, cultures, formation (EA 4246).

15. Dans le but de maîtriser les "malentendus interculturels", par exemple (Zheng, 2006 : 144)

16. Formation qui a eu lieu au début du mois d'avril 2010

17. La métacognition consiste à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux. Selon Cuq (2003), l'activité méta-cognitive englobe toutes les pratiques réflexives qui explicitent, en miroir, le fonctionnement intellectuel de l'individu (en particulier en situation d'apprentissage) et permettent ainsi à celui-ci d'ajuster cette activité dans ses différentes composantes.

RÉSUMÉS

L'article présente des analyses de pratiques de classe, recueillies dans le cadre d'une expérience contrôlée, en milieu universitaire chinois. Notre attention se porte sur la manière dont les enseignants de FLE guident leurs apprenants lors de séances de cours d'oral et sur la nature de leur étayage. L'objectif est de mettre en valeur les diverses stratégies d'étayage utilisées par les enseignants et en voir l'impact sur les productions orales de leurs apprenants. Dans une perspective de regards croisés, nous mettons en parallèle deux fois quatre cours (mêmes supports, même nombre d'apprenants, même niveau linguistique) effectués par deux enseignantes, de culture, nationalité et formation différentes. La mise en parallèle de pratiques enseignantes permet de s'interroger sur l'efficacité des stratégies enseignantes, notamment au regard du contexte d'enseignement/apprentissage qu'est le contexte chinois. L'étude a pour objectif d'une part, de faire la lumière sur les pratiques didactiques en milieu universitaire chinois et d'autre part, de mener une réflexion quant au contexte d'enseignement et son influence sur la formation des enseignants de français. Les résultats obtenus confirment que la prise en compte du contexte d'enseignement est cruciale ; la recherche s'inscrit donc dans une approche contextualisée de l'enseignement/apprentissage des langues. Enfin, nous donnons quelques pistes pour la formation enseignante en Chine, à travers l'exemple d'un cours d'oral.

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

INDEX

Mots-clés : contextualisation, formation enseignante, stratégies d'enseignement, enseignement de FLE, enseignement de la communication orale, milieu universitaire chinois

Keywords : contextualization, teaching training, teaching strategies, teaching of French as a foreign language (FFL), teaching oral communication, chinese universities

AUTEUR

CHARLOTTE BLANC-VALLAT