



HAL
open science

Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)

Yan Xu

► **To cite this version:**

Yan Xu. Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010). Linguistique. Université Nice Sophia Antipolis; Université des langues étrangères (Pékin). Département de français, 2014. Français. NNT : 2014NICE2056 . tel-01170506

HAL Id: tel-01170506

<https://theses.hal.science/tel-01170506>

Submitted on 1 Jul 2015

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

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

UNIVERSITÉ DE NICE SOPHIA ANTIPOLIS
UNIVERSITÉ DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE
PÉKIN

Thèse de doctorat en cotutelle en Sciences du langage

XU Yan

Histoire des méthodologies
de l'enseignement du français
en Chine (1850-2010)

Thèse dirigée par Messieurs les Professeurs

Jean-Pierre CUQ et FU Rong

Soutenue le 18 décembre 2014 à Pékin

Jury :

M. TIAN Qingsheng, Professeur des Universités, Université de Pékin

M. WANG Zhu, Professeur des Universités, Université des Langues étrangères de Pékin

Mme Fatima CHNANE-DAVIN, Maître de conférences, Université Aix-Marseille I

Mme DAI Dongmei, Professeur des Universités, Université des Langues étrangères de Pékin

Mme WANG Xiuli, Professeur des Universités, Université des Langues et Cultures de Pékin

北京外国语大学
法国尼斯索菲亚-安提波利斯大学

联合培养博士论文

外国语言学及应用语言学

中国法语教学法演变史
(1850-2010)

徐艳

2014年12月18日，北京

指导教师

傅荣教授

Jean-Pierre CUQ 教授

Remerciements

Au terme de ce travail, je tiens d'abord à remercier vivement Messieurs les Professeurs Fu Rong et Jean-Pierre Cuq, qui ont dirigé conjointement ce travail. Tout au long de ces six années, par les nombreuses rencontres et correspondances, ils ont su orienter ma recherche dans le bon sens en indiquant à bon escient les inconvénients qu'elle portait, qu'il s'agisse de la piste de réflexion ou de la moindre faute d'orthographe. Je leur suis reconnaissante en particulier de la patience et de la confiance qu'ils m'ont témoignés, sans lesquelles je n'aurais pas eu le courage d'accomplir cette entreprise de longue haleine.

Je remercie sincèrement les autres membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail et d'y avoir porté de l'intérêt, en particulier Madame Dai Dongmei qui m'a indiqués des sources de documentation bien utiles.

J'adresse ma profonde reconnaissance à mes collègues et amis Nathalie Lamouche, Julien Lebeller et Jean-Rémy Bure, qui ont relu ma thèse et chassés les fautes de français. Ils ont sacrifié énormément de temps libre, si précieux pour eux qui étaient très occupés par les activités professionnelles quotidiennes.

Mes remerciements vont également à Madame Valentina de Monte, responsable du fonds chinois de la bibliothèque municipale de Lyon, qui m'a accueillie et m'a aidée à découvrir une abondance de manuscrits et de manuels anciens dans les coins obscurs du magasin de la bibliothèque.

Je témoigne ma plus grande gratitude à deux hommes que j'aime le plus du monde, Wang Peng, mon époux, et Bengbeng, mon petit, pour la compréhension qu'ils m'ont accordée lorsque j'étais obligée de m'absenter de la vie familiale pour la rédaction, et à mes parents qui m'ont donné leur soutien le plus ferme au quotidien.

Je ne saurais clore cette page sans remercier les collègues d'avoir accepté mon interview, Messieurs les Professeurs Chen Zhenyao, Zhang Zhengzhong, Fu Rong et mon ami David Bel, ainsi que tous ceux qui m'ont soutenue jusqu'à aujourd'hui.

Résumé

La Chine, qui n'appartient pas au monde francophone, contribue considérablement à la diffusion de la langue. Depuis la création des premières écoles professant la langue, Saint-Ignace à Shanghai en 1850 et la section du français au sein de l'École impériale de langues de Pékin *Tongwen guan* en 1863, elle a derrière elle une histoire du FLE de plus de 160 ans. De nos jours, l'enseignement du français en Chine a su construire un édifice propre à lui, remarquable d'ailleurs pour l'ampleur de l'œuvre menée et la vitesse de croissance qui bat sans cesse le record.

C'est sur cette toile de fond que s'inscrit notre recherche. Elle part du constat d'un contraste entre l'usage fréquent de la notion de « méthodologie chinoise de l'enseignement des langues étrangères » sur le terrain et l'absence pratiquement totale des efforts de clarification sur l'expression même. En effet, le terme est lancé et répété sans qu'aucune recherche sérieuse soit menée sur sa légitimité ni sur sa définition. Nous éprouvons un besoin impératif de mener une recherche méthodologique en vue de l'élucidation de cette vision floue, d'autant plus que, malgré la longueur de l'histoire de l'enseignement du français, le milieu du FLE chinois souffre d'un vide regrettable à la conceptualisation des expériences pédagogiques locales, ce qui cause une désagrégation considérable des énergies et empêche la transférence des savoirs et des savoir-faire en matière d'enseignement de la langue.

Pour la présente étude, nous nous proposons d'adopter une approche à la fois historique et didactique. Pour parler plus précisément, nous tâchons de reconstituer l'évolution des méthodologies de l'enseignement du FLE en Chine depuis son origine, c'est-à-dire de l'an 1850 jusqu'à nos jours. Par cet effort de passage au passé et au présent, nous cherchons à vérifier si une « méthodologie chinoise » a été bien constituée en Chine à un moment donné de l'histoire, et le cas échéant, à clarifier son sens.

En vue de relier en cohérence tous les éléments historiques et didactiques retenus, nous recourons à deux principales axes qui se croisent et se complètent.

L'une dite « horizontale » qui consiste à élaborer la chronologie des principales méthodologies appliquées en milieu chinois de l'enseignement du français. Ces méthodologies sont chacune fixées selon la période de parution respective et leur succession constitue l'évolution des méthodologies en question. Ces périodes à caractéristiques méthodologiques différentes se découpent chacune depuis sa naissance jusqu'à ce qu'un événement vienne marquer la naissance d'une autre. Ainsi, nous pouvons distinguer quatre grandes époques dominées respectivement par la méthodologie traditionnelle durant la deuxième moitié du 19^e siècle, la méthodologie directe dans les années 1920-1940, la méthodologie soviétique pendant les années 1950, et un courant éclectique depuis les années 1960. Elles sont précédées d'une période embryonnaire de l'esprit méthodologique aux 17^e et 18^e siècles, et seront poursuivies des tentatives de réclamation de l'identité méthodologique nationale qui se mènent depuis une vingtaine d'années en Chine.

L'autre axe suivie est dans le sens vertical. Il s'agit de peindre l'état d'application d'une méthodologie dominante déterminée durant sa période d'influence à trois

niveaux suivants : la méthodologie de référence dont les professionnels (rédacteurs de manuels, enseignants) se réclament ; la méthodologie de conception que les rédacteurs ont effectivement mise en oeuvre dans leurs manuels ; et enfin la méthodologie d'application que les enseignants appliquent effectivement en classe de langue. En suivant cette piste, est mobilisée à chaque niveau une variété d'archives et de matériaux historiques, comme discours théoriques, programmes nationaux, plannings des cours, manuels, souvenirs et témoignages décrivant les activités de classe, qui nous dévoile la manière dont les acteurs chinois interprètent un courant théorique déterminé et l'adoptent en contexte chinois.

Les efforts de reconstitution historique et d'analyse nous amènent aux découvertes suivantes. D'abord, l'histoire des méthodologies de Chine est en fait une histoire d'introduction inlassable de pensées méthodologiques de l'extérieur. Ensuite, au lieu de se mettre à l'école des pensées occidentales d'une manière « sage » ou « aveugle », les Chinois font preuve d'un esprit d'assimilation et de contextualisation dès le premier contact avec ces pensées par souci de les adapter au public local, et ce durant toute cette histoire didactique. Ce processus de « sinisation » des conceptions étrangères est guidé par un fort esprit d'éclectisme qui se traduit notamment par une recherche de l'équilibre dans le complet et la diversité. Les tentatives d'intégration ont abouti à des fruits concrets et opérationnels. Or, pratiqué depuis une longue date et très généralisé sur un terrain immense, cet art de combinaison n'est pas encore, hélas, en mesure de constituer ce qui est défini comme méthodologie, puisque tous les efforts de fusion accomplis par les Chinois restent encore dans un état spontané et empirique, sans constituer un ensemble conceptuel bien structuré. Enfin, par ce passage au passé, nous comprenons mieux la délicatesse de l'état d'âme des professionnels locaux réclamant une méthodologie à la chinoise. Il faut la placer dans un contexte historique et politique spécifique qu'ont vécu nos devanciers.

Cette recherche a ouvert les perspectives suivantes. D'abord, elle a repéré et enregistré les riches idées et expériences pédagogiques accumulées sur le terrain. Ainsi, nous avons le plaisir d'apporter à tous les collègues qui travaillent en FLE en Chine un document de référence assez complet tant en méthodologies qu'en pratiques dont ils pourraient se servir dans la recherche ou dans le travail quotidien d'enseignement. Puis, nous espérons que cette étude réflexive sur les pratiques pédagogiques pourrait éveiller en milieu du FLE une plus grande curiosité pour toute recherche d'ordre méthodologique ainsi que le désir de réaliser un enseignement guidé et conscient. Et enfin, par cette exploration du passé de notre discipline, nous avons éclairé d'où nous venons et ce que nous sommes. Et cette reconnaissance juste de soi-même nous aide à réfléchir sur où nous allons.

Mots clés : français, Chine, méthodologie, histoire, identité

Abstract

China, which is not in the Francophone world, greatly contributes to the dissemination of the language. Since the establishment of the first schools professing language, St. Ignatius in Shanghai in 1850 and the section of the French in the Imperial School of Beijing Language *Tongwen guan* in 1863, it has behind it a history of FFL (French foreign language) over 160 year old. Today, the teaching of French in China has built its own building notable for the extent of the work carried out and the growth rate that beats every day the record.

It is on this background that our research takes place. It starts from the observation of a contrast between the frequent use of the term “Chinese methodology of teaching foreign languages” in the field and the almost total lack of clarification efforts on the same expression. Indeed, the term is started and repeated without any serious research is conducted on its légitimité nor its definition. We feel an imperative need to conduct methodological research for the elucidation of this blurred vision, especially as, despite the length of the history of the teaching of French, the chinese middle of the FFL suffers from regrettable vacuum in the conceptualization of local educational experiences, causing a considerable disintegration of energy and prevents transfération of knowledge and expertise regarding language teaching.

For this study, we propose an approach that is both historical and didactic. To speak more precisely, we try to reconstruct the evolution of methodologies of teaching French in China since its origin, that is to say, the year 1850 to the present. Through this passage in the past and meta, we seek to reveal whether a “Chinese methodology” was well made on the spot at some moment in history, and if necessary, to clarify its meaning.

To link consistent all historical and didactic elements used, we use two main axes that intersect and complement each other.

One said “horizontal”, which is to develop a chronology of the main methodologies applied in China. These methodologies are each fixed according to the period of appearance, and their succession constitutes the evolution of methodologies in question. These periods at different methodological characteristics are cut each from birth until some event to mark the birth of another. Thus, we can distinguish four major periods respectively dominated by the traditional methodology during the second half of the 19th century, the direct methodology in 1920-1940, the Soviet methodology in the 1950s, and an eclectic current since the 1960s, they are preceded by an embryonic period of the methodological mind in the 17th and 18th centuries and will be pursued by attempts to claim a national methodological identity that leads past twenty years in China.

The other axis is followed in the vertical direction. This is painting the state of applying a dominant methodology determined during its period of influence at three levels : the methodology of reference that professionals (textbook writers, teachers) claim to follow ; the methodology of conception that the drafters actually used in their textbooks; and finally the methodology of application that teachers actually apply in the language classroom. Following this track, mobilized at each level a variety of archival and historical materials, such theoretical discourses, programs, schedules courses,

textbooks, memories and testimonies describing the class activities, which reveals how Chinese professionals interpret a theoretical current and adopt this theory in Chinese context.

Pageant efforts and analysis lead us to the following findings. First, the history of China methodologies is actually a story of relentless introduction of methodological thoughts from outside. Then, instead of putting the school of Western thought in a “wise” or “blind” way, the Chinese are showing a spirit of assimilation and contextualisation from the first contact with these thoughts in order to adapt them to local public, and that during all this educational history. This process of “sinisation” of foreign concepts is driven by a strong spirit of eclecticism that is reflected in particular by a search for balance in the complete and the diversity. Integration efforts have yielded concrete and opérationnel fruits. Or, practiced for a long time and very widespread on a huge field, this art of combination does not, unfortunately, able to form what is defined as methodology, since all fusion efforts by the Chinese remain in a spontaneous and empirical state, without creating a well-structured conceptual whole. Finally, in this passage to the past, we can better understand the delicacy of the mood of local professionals claiming a methodology to Chinese. It must be placed in a specific historical and political context that our predecessors lived.

This research has opened the following perspectives. At first, she spotted and recorded the rich educational experiences and ideas accumulated on the ground. Thus, we are pleased to bring to all colleagues who work in FFL in China a fairly complete reference document that they could use in research or the daily work of teaching. Then, we hope that this reflexive study of teaching practices may awaken in the middle of FFL in China a great curiosity for all research methodological FFL and the desire to make a conscious and guided teaching. And finally, by this exploration of the past of our discipline, we informed where we come from and what we are. And this fair recognition of oneself helps us to reflect on where we go.

Keywords : French, China, methodology, history, identity

Avertissement

En général, nous optons pour le *pinyin* actuellement en usage dans la Chine continentale pour transcrire les noms de lieu ou de personne chinois, comme 上海 *Shanghai*, 毛泽东 *Mao Zedong*. Mais par souci de ne pas trop gêner les lecteurs francophones, nous avons décidé de garder trois transcriptions françaises généralisées : « Pékin » pour 北京 (*Beijing* en *pinyin* actuel), « Nankin » pour 南京 (*Nanjing* en *pinyin* actuel) et « Canton » pour 广州 (*Guangzhou*, en *pinyin* actuel). Pour les citations, il nous semble néanmoins plus judicieux de respecter les termes employés dans les archives ou textes originaux.

Pour les noms de personne chinois, nous avons écrit le nom de famille avant le prénom pour respecter l'usage local, comme « Fu Rong » (Nom : Fu, prénom : Rong), mais pour éviter toute confusion, nous avons pris soin de mettre le nom chinois tout entier en majuscule, comme « FU Rong », dans la bibliographie et dans les notes en bas de pages quand il est question d'indiquer les sources bibliographiques d'une citation. La même règle est adoptée pour les noms occidentaux, c'est-à-dire le nom de famille après le prénom conformément des pratiques occidentales, comme « Jean-Pierre Cuq », et « CUQ Jean-Pierre » quand il s'agit de la bibliographie.

Toutes les citations chinoises ont été traduites par nous dans un langage français courant pour faciliter la compréhension aux lecteurs francophones.

Et en cas de besoin, les lecteurs pourraient faire référence à la liste d'abréviations que nous proposons ci-après pour comprendre des termes didactiques utilisés dans cette recherche.

DLE : la didactique des langues étrangères
E/A des langues : enseignement/apprentissage des langues
L1 : la langue maternelle
L2 : la langue étrangère
LV1 : la première langue étrangère
LV2 : la deuxième langue étrangère

MT : la méthodologie traditionnelle
MD : la méthodologie directe
MAO : la méthodologie audio-orale
MAV : la méthodologie audio-visuelle
SGAV : la méthodologie structuro-globale audio-visuelle
AC : l'approche communicative
AA : l'approche actionnelle

CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues

Table des matières

Remerciements	i
Résumé	ii
Abstract	iv
Avertissement	vi
Table des matières	vii
Introduction	1
Partie I Premier contact	22
Chapitre I L'esprit méthodologique en germe (17 ^e -18 ^e siècles)	23
1.1 Culture linguistique et didactique dans la Chine antique	24
1.1.1 La recherche linguistique, telle que les Chinois l'entendaient	24
1.1.2 La langue et le concept : ce qui cause une telle situation	28
1.1.3 L'enseignement des langues, tel que les Chinois le pratiquaient	30
1.1.3.1 La didactique du chinois langue maternelle : une pédagogie empirique	30
1.1.3.2 L'enseignement des langues étrangères : la méthode de « traduction empirique »	31
1.2 L'arrivée de missionnaires d'Europe avec l'esprit de raison	33
1.3 L'apprentissage du chinois : démonstration d'une approche européenne ?	35
1.3.1 Dictionnaires phonétiques	38
1.3.2 Dictionnaires grammaticaux	41
1.3.3 Dictionnaires lexicaux sino-français	43
1.3.3.1 Une palette de dictionnaires élaborés par les Jésuites français en Chine	45
1.3.3.2 <i>Dictionnaire chinois, français et latin</i> : ouvrage d'initiative royale de la France	47
1.3.4 Le dictionnaire : un point de rencontre entre la matière et l'esprit	50
1.4 L'enseignement des langues étrangères : le modèle du latin	53
1.4.1 La vulgarisation du latin dans l'empire chinois	54
1.4.2 La contextualisation de la méthodologie traditionnelle du latin en Chine	55
1.4.3 Arcade Huang : parfait « étudiant » chinois formé à la méthode européenne	58
1.4.3.1 L'itinéraire d'un lettré chinois chrétien installé en France	59
1.4.3.2 Le « petit » Chinois et son grand dictionnaire sino-français	61
1.5 Un empire qui s'ouvrait aux langues et aux sciences occidentales	63
1.5.1 Passion pour les lettres alphabétiques	64
1.5.2 Dictionnaire polyglotte compilé sous le haut patronage de l'empereur Kangxi	65
1.5.3 Un dictionnaire français-chinois d'initiative laïque destiné à l'usage quotidien	67
1.6 Conclusion partielle	69
Partie II Réception et imitation	73
Chapitre II Épopée de la méthodologie traditionnelle (De 1850 au début du 20 ^e siècle)	74
2.1 La MT, un choix méthodologique justifié ?	74
2.1.1 Niveau du savoir théorique et expérimental en DLE	75

2.1.2 L'Institution et ses besoins pédagogiques.....	79
2.1.3 Attentes en langues des apprenants.....	83
2.2 La culture didactique au sein des écoles d'initiative chinoise : entre ancienneté et modernité.....	90
2.2.1 Un enseignement centré sur la traduction.....	90
2.2.1.1 La traduction, objectif primordial de l'enseignement.....	90
2.2.1.2 Les modalités d'examen strictes, garantes de la qualité de la formation.....	92
2.2.1.3 La didactisation des activités pédagogiques : un acte en réaction à l'abus de la culture d'examen ?.....	95
2.2.2 La grammaire comme adjuvant de la traduction.....	97
2.2.3 Un enseignement/apprentissage basé sur l'acquisition de lexique.....	100
2.2.4 Dictionnaires à objectif pédagogique pour le public chinois.....	102
2.2.4.1 Zǐ de poursuivi dans la rédaction de dictionnaires.....	103
2.2.4.2 Dictionnaire technique de l'Arsenal de Fuzhou, premier livre scolaire à l'usage des élèves chinois.....	106
2.2.4.3 Dictionnaire de Billequin à l'usage du Collège <i>Tongwen guan</i> de Pékin.....	109
2.2.5 Un enseignement « méthodique » mais « raté »?.....	112
2.3 Les écoles d'influence française : la contextualisation du modèle européen de « grammaire-traduction ».....	115
2.3.1 Méthode de grammaire : manuels et pratiques.....	117
2.3.1.1 <i>Introduction à l'étude de la langue française</i> d'Henri Boucher : un abécédaire sous forme de grammaire implicite ?.....	118
2.3.1.2 La <i>Grammaire</i> du Père Zhang : un enseignement de grammaire explicite répondant aux besoins des Chinois.....	120
2.3.2 Une pédagogie d'analyse de textes littéraires pour l'usage polyvalent.....	124
2.3.3 Élaboration de manuels gradués.....	130
2.3.3.1 Le modèle des écoles de Zi-ka-wei : l'unité du multiple.....	130
2.3.3.2 Le modèle basé sur « la multiplicité de l'un ».....	133
2.4 La société civile : tâtonnement dans la recherche de méthodes et manuels propres aux Chinois.....	134
2.4.1 法字入门 (<i>Fazi rumen</i>) : première tentative chinoise dans l'élaboration de manuels de français.....	135
2.4.2 La Presse Commerciale : le moteur des éditoriaux de manuels.....	139
2.4.2.1 Une brève histoire de la Presse.....	140
2.4.2.2 Amorce d'une industrialisation du manuel de français.....	142
2.4.2.3 Un éclectisme pour des méthodes et manuels adaptés aux Chinois.....	145
2.5 Conclusion partielle.....	151
Chapitre III La méthodologie directe : première ère scientifique (1915 -1949).....	155
3.1 Nouveaux besoins et nouveaux objectifs.....	156
3.1.1 Une ouverture approfondie sur l'extérieur.....	156
3.1.2 Le premier exode de Chinois vers l'étranger.....	157
3.1.3 L'inadaptation de la MT aux nouveaux besoins de la langue pratique.....	162
3.2 Premières tentatives d'orientation de l'enseignement vers un objectif pratique (1900 -1914).....	164

3.2.1 L'esprit pratique dans les programmes scolaires nationaux	166
3.2.2 L'esprit pratique dans les manuels	170
3.3 L'entrée de la MD dans les pratiques (1915-1921)	175
3.3.1 <i>Leçons de langue française illustrées</i> du Père A. Durand	176
3.3.2 La <i>Méthode de Berlitz</i> et d'autres livres utilisant la MD à l'usage des élèves chinois	182
3.3.3 L'enseignement direct à l'École française de Fuzhou : un cas réussi	184
3.4 La vulgarisation de la MD sous l'impulsion de la recherche théorique (après 1922)	189
3.4.1 Les causes de l'essor de la recherche en théorie directe	190
3.4.1.1 Le renouvellement du corps enseignant chinois de langues étrangères	190
3.4.1.2 La structuration du champ théorique de la DLE en Chine	193
3.4.2 La MD dans les discours chinois : continuité et originalité	195
3.4.3 La MD dans les <i>curricula</i> nationaux : de la recherche à l'action	201
3.5 L'enseignement du français après 1922 : retardement, confusion et évolution	205
3.5.1 L'absence de discours scientifiques	205
3.5.2 La disette de manuels directs de français	207
3.5.2.1 J. Reclus et ses tentatives de combler les lacunes	207
3.5.2.2 Manuels chinois : scission entre la forme et la méthode	212
3.5.3 Une MD perturbée par la MT en classes de langue	215
3.6 Conclusion partielle	220
Partie III Assimilation et création	223
Chapitre IV L'air d'influence de la méthodologie soviétique (Entre les années 1950-1970)	224
4.1 L'« homogénéisation » des acteurs en scène	225
4.2 Le français et son destin accroché aux relations étrangères	226
4.3 Un français au service de la « cause socialiste »	229
4.3.1 La politisation des objectifs	229
4.3.2 L'enseignement d'un « français de Chine »	234
4.4 A la recherche d'une méthodologie plus avancée	239
4.4.1 A bas la MD « réactionnaire »	240
4.4.2 La théorie didactique soviétique en discours chinois	242
4.5 Le français enseigné à la soviétique	245
4.5.1 Le programme national de français de 1955	245
4.5.2 Le <i>Cours de français universitaire</i> pour la « Lecture en détail »	249
4.5.2.1 Aperçu général sur le manuel	250
4.5.2.2 Structuration globale du déroulement de l'étude	252
4.5.2.3 La manière d'enseigner la phonétique	254
4.5.2.4 La manière d'enseigner la grammaire et le vocabulaire	257
4.5.3 Qualités et défauts	263
4.6 Conclusion partielle	266
Chapitre V Le courant de l'éclectisme (entre 1960-1980)	268
5.1 Une société en cours de rouverture	269
5.2 Les L2 « pratiques » au service de la traduction	270
5.3 Les méthodologies occidentales réhabilitées	273
5.4 Les tentatives d'intégration	279

5.4.1 Les manuels de français de l'Institut des Langues étrangères de Pékin	279
5.4.1.1 Les « Livres verts », un jalon	280
5.4.1.2 De la version de 1979 à celle de 1992	284
5.4.2 Le principe de « la prééminence de l'audio-oral »	288
5.4.2.1 La recherche de l'« équilibre » dans le « complet » et la « diversité »	289
5.4.2.2 La gestion de classe : fusion ou dissociation ?	291
5.5 Conclusion partielle	293
Partie IV Recherche de l'identité	296
Chapitre VI Une étude méta-réflexive de la réalité méthodologique de l'enseignement du français en Chine dans la perspective de son adaptation au contexte mondialisé	297
6.1 La frénésie de développement	297
6.2 La lenteur de la recherche en théories méthodologiques	299
6.2.1 Un état des lieux	300
6.2.2 Les manuels chinois de français : quelle(s) méthodologie(s) adoptées ?	302
6.2.2.1 Composition du corpus	304
6.2.2.2 Modalité d'étude	305
6.2.2.3 Bilan de l'étude	305
6.2.2.4 Interprétation des résultats	308
6.3 Le FLE en Chine à la recherche de son identité nationale	309
6.3.1 La polémique : quelle méthodologie à choisir pour l'avenir ?	309
6.3.2 Le CECRL et la culture éducative en Chine : confrontation ou convergence	311
6.3.2.1 Le document vu par les Chinois	311
6.3.2.2 Performance du système éducatif chinois par rapport au modèle européen	314
6.3.2.3 Rencontre de deux cultures didactiques : les curricula nationaux chinois et le CECRL	318
6.3.2.4 Au-delà du CECRL et de la Chine, deux philosophies de l'éducation s'affrontent ?	326
6.4 Conclusion partielle	326
SOURCES	339
I. Sources documentaires principales des manuels de français cités dans les chapitres I-V	339
II. Bibliographie	356
ANNEXES	383
1-(1) PERNY Paul, <i>Dictionnaire français, latin, chinois de la langue mandarine parlée</i> , 1869	384
1-(2) GUIGNES (de), <i>Dictionnaire chinois, français et latin 汉字西译</i> , 1813	385
2-(1) LEMAIRE Gabriel, GIQUEL Prosper, <i>Dictionnaire technique français-chinois à l'Arsenal de Fou-tcheou</i> , 1873.	387
2-(2) BOUCHER Henri, <i>Introduction de la langue française à l'usage des élèves chinois</i> , 1884	389
2-(3) BOUCHER Henri, <i>Introduction de la langue française à l'usage des élèves chinois</i> , 1922, dixième version	391
2-(4) GONG Weilin, 法字入门 (<i>Fazi rumen, Initiation à la langue française</i> , 1887)	392
2-(5) ZHANG Junsheng (Père Tsang), <i>Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois 法文初范</i> , 1898.	394
2-(6) BILLEQUIN A., <i>Dictionnaire français-chinois</i> , 1891.	396

2-(7) CHEN Lu, <i>Cours progressifs de langue française</i> 法语阶梯, 1906	399
2-(8) Père PIET Jean-Joseph, <i>Morceaux choisis des auteurs français</i> 法文观止, vers 1908 .	401
2-(9) HAOUISÉE A., <i>Extraits des écrivains français</i> 法文菁华, vers 1908	402
3-(1) F.T.D. <i>Méthode gradué de langue française à l'usage des élèves chinois, cours préparatoire</i> 法语读音, 1901	403
3-(2) <i>Guide pour étudier la prononciation française à l'usage des Chinois</i> 法音指南, 1901.....	404
3-(3) TAN Yihao, <i>Guide français-chinois complet et détaillé avec la prononciation française figuré par des sons chinois</i> 音注法语捷径, 1906.....	405
3-(4) WU Zonglian, <i>Manuel de poche français-chinois contenant un vocabulaire, des phrases usuels de la conversation avec la traduction chinoise</i> 分类锦囊法语, 1918, version de 1939.....	407
3-(5) DURAND A. <i>Les leçons de langue française illustrées</i> 法语读本, 1915 1 ^{er} livre, 5 ^e leçon « Le papa et l'enfant ».....	409
3-(6) DURAND A. <i>Les leçons de langue française illustrées</i> 法语读本, 1915 1 ^{er} livre, 27 ^e leçon, « Les instruments de l'école ».....	413
3-(7) DURAND A. <i>Les leçons de langue française illustrées</i> 法语读本, 1915 4 ^e livre, 27 ^e leçon, « Le petit gourmand puni ».....	414
3-(8) WANG Shaohui, <i>Lecture élémentaire de la langue française</i> 图解初学法文读本, 1919.	416
3-(9) ZHENG Minggong, <i>Nouveau manuel de langue française</i> , 最近法文读本及会话, 1929..	417
3-(9) (suite) ZHENG Minggong, <i>Nouveau manuel de langue française</i> , 最近法文读本及会话, 1929.	418
3-(10) RECLUS Jacques, <i>Lectures françaises modernes 70 morceaux choisis des grandes écrivains (1. Degré élémentaire)</i> , 近代法国文选, 1932.....	420
3-(11) RECLUS Jacques, <i>Cours de français élémentaire, grammaire, lecture, conversation, vocabulaire, prononciation, exercices</i> , 大学初级法文, 1937.	421
4-(1) Quelques manuels soviétique de français utilisés dans la Chine des années 1950.....	422
4-(2) Institut des Langues étrangères de Pékin, <i>Manuel de français (phonétique), pour le premier semestre de la première année scolaire</i> , 法语课本 (语音部分), 1958, polycopie	423
4-(3) LI Weici et ali. 大学法语课本 <i>Cours de français universitaire</i> , 1957.....	425
4-(4) 法语 <i>Le français</i> , cours de langues étrangères radiodiffusés à l'intention des autodidactes de Shanghai, 1973, manuel type soviétique	426
5-(1) 法语 <i>Le français</i> (« Livres verts »), 1962-1963,.....	430
5-(2) 法语 <i>Le français</i> (« Livres verts »), Livre 2, Leçon 15, « Le grand magasin d'État » (p.1)	431
5-(3) 法语 <i>Le français</i> (« Livres verts »), Livre 1, Leçon Préliminaire, Première leçon « Dans la classe » (Exercices)	433

Introduction

Quand une discipline perd son passé, elle perd aussi son avenir, parce qu'elle n'a pas (ou n'a plus) confiance en elle, qu'elle a peur d'un passé trop lourd à dépasser.¹

Robert Gallisson

La Chine, qui n'appartient pas au monde francophone, n'est cependant pas étrangère à la « langue de Molière ». Le français figure effectivement parmi les premières langues occidentales scolarisées sur le terrain, après le russe et l'anglais : l'enseignement de la langue avait été amorcé presque en même temps par les initiatives françaises et chinoises, en 1850 dans le Collège français Saint-Ignace, puis en 1863 à l'école impériale de Pékin *Tongwen guan*. D'un champ d'actions purement étrangères à une œuvre d'éducation nationale, la diffusion du français suit le même chemin de l'histoire contemporaine de la Chine². Les acteurs locaux ont acquis, petit à petit durant les 160 ans passés, une expérience qui leur permet de mener l'œuvre en toute indépendance. Et aux temps actuels, ils cherchent à identifier cette expérience et à mettre en évidence ses traits caractéristiques, dans l'espérance d'en bâtir une construction méthodologique d'ensemble propre à la Chine. Beaucoup de tentatives ont été menées dans ce sens, et ce, sert de point de départ de notre étude.

1. Nos interrogations

La présente recherche part du constat de deux phénomènes plus ou moins contradictoires qui coexistent dans l'enseignement des langues étrangères en général et dans celui du français langue étrangère (désormais siglé en FLE) en particulier en Chine.

D'une part, à diverses occasions, que ce soit dans le cadre de colloques, séminaires,

¹ « Préface » pour *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Puren Christian, Paris : CLÉ international, 1988, p.12. Le didacticien a traduit dans son article le terme chinois utilisé en « méthode chinoise ».

² Pour découvrir de près l'histoire de l'enseignement du français en Chine, les lecteurs sont invités à lire : DAI Dongmei, *La diffusion du français en Chine*, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), juillet 2014. L'ouvrage a été publié à partir de la thèse de doctorat du même auteur, intitulée *La Francophonie en Chine (1850-2000)*, codirigée par Jean-Marc Delaunay et Xue Jiancheng, soutenue à l'Université des Langues étrangères de Pékin le 5 septembre 2010.

rencontres de professionnels, ou parfois dans des publications scientifiques, très souvent, on entend ou a sous les yeux un terme chinois dit « 中国外语教学法 *zhongguo waiyu jiaoxue fa* », dont nous nous contentons provisoirement de faire la traduction littérale ci-dessous pour faciliter la compréhension aux lecteurs francophones :

中国 *zhongguo* : la Chine
外语 *waiyu* : langues étrangères
教学 *jiaoxue* : enseigner
法 *fa* : loi

Dans l'usage, le mot « 中国 *zhongguo* » s'emploie dans l'expression comme un déterminant qualificatif servant à indiquer la possession (中国的 *Zhongguo de*, c'est-à-dire « propre à la Chine », « chinois » ou « de Chine »), ou la manière de faire (中国式的 *zhongguoshi de*, c'est-à-dire « à la chinoise »). Tous les éléments combinés, il s'agit approximativement d'une « pédagogie des langues étrangères développé par les Chinois ». Parfois, on y ajoute un déterminant supplémentaire, 传统的 *chuantongde* (« traditionnel (le) »), pour souligner son ancienneté. De sa part, le didacticien français Henri Besse a bien noté ce phénomène d'usage langagier qu'il avait remarqué, qu'il trouvait d'ailleurs très intéressant, lors d'un colloque international tenu à Canton, au cours des discussions avec des collègues chinois³. Cette « pédagogie chinoise » ou « pédagogie traditionnelle chinoise » de l'enseignement des langues étrangères en tant que notion est évoqué pour des buts différents, aussi bien par ceux qui en font l'éloge que par ceux qui la critiquent.

D'autre part, ce qui fait contraste avec cette « omniprésence » du terme, c'est l'absence pratiquement totale des efforts de clarification sur l'expression même. La notion est formulée et répétée sans qu'une recherche sérieuse, sinon aucune, soit menée sur sa définition. On la prononce spontanément comme si c'était la plus naturelle des choses. Il s'agirait d'une habitude langagière locale pour désigner les spécificités de tout ce qui est pratiqué sur le sol, comme on parle d'une « manière de vivre chinoise » ou d'une « économie du marché à la chinoise ».

³ BESSE Henri, « Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine », *Synergies Chine*, n° 6, Revue du GERFLINT, 2011, p.250.

La «pédagogie», expression courante à laquelle nous recourons pour traduire le sens du terme chinois «教学法 *jiaoxue fa*», s'avère floue et peu précise pour une étude en didactique des langues étrangères (désormais siglée en DLE). Dans la terminologie didactique française, plusieurs notions relatives s'y distinguent⁴ : (1) la «**didactique**» située au niveau supérieur comme une discipline autonome qui traite de l'ensemble des questions liées à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ; (2) la «**méthodologie**» positionnée au niveau intermédiaire comme un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui constitue, sur une certaine période historique, des courants relativement différents au sujet de la façon d'enseigner, telle que la méthodologie traditionnelle (désormais siglée en MT), la méthodologie directe (MD), la méthodologie audio-orale (MAO), la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV), l'approche communicative (AC) et plus récemment l'approche actionnelle (AA) ; (3) la «**méthode**», placée au niveau inférieur, qui sont des techniques, procédés composants d'une méthodologie, comme la méthode de grammaire, la méthode de dictionnaire et la méthode de traduction qui constituent le noyau dur de la méthodologie traditionnelle ; (4) et enfin les «**techniques**» et «**procédés**» inspirés d'une méthodologie ou d'une méthode déterminée et appliqués comme mesures d'application de celle-ci, comme exercices structuraux, dictée, formulation de phrases avec des mots donnés, exposé oral ou écrit, récitation d'un texte, etc. Et les méthodes et techniques issues d'une même doctrine méthodologique sont pratiquées en classe selon un ordre de «déroutement» conçu conformément aux idées de la méthodologie en question et qui est appelé également (5) «**démarche de classe**».

Or, jusqu'à présent, la langue chinoise ne possède pas encore de terminologie didactique constituée permettant de bien distinguer, et de là, classer les éléments mentionnés ci-dessus appartenant à différents niveaux de la science. Par défaut de ce système terminologique propre à l'étude de la DLE, l'emploi même de l'expression pose problème en Chine. Un grand désordre règne effectivement dans le classement du signifié dans l'usage. Les

⁴ Les quatre premières notions que nous allons évoquer sont définies d'après les ouvrages suivants : CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE international, 2003, pp.69-71,164-167, 201-202, 235 ; Puren Christian, 1988,*op.cit.*, pp.17-20. La cinquième notion est donnée en suivant les interprétations suivantes : BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, 2005, Paris : Didier, p.62 ; PENDANX Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLEinternational, 1990, p.8.

interférences et confusions sont nombreuses et complexes. Le terme « 教学法 *jiaoxue fa* » peut à lui seul renvoyer à toutes les notions évoquées ci-dessus que la DLE en France prend soin de différencier en donnant à chacune une définition précise. Il en résulte qu'entre les interlocuteurs chinois, on utilise le même mot sans forcément parler de la même chose. On en fait, nous semble-t-il, un mot passe-partout dont on se sert pour décrire les phénomènes didactiques qui auraient dû se situer à différents niveaux didactiques. Pour mieux illustrer aux lecteurs ce « don d'ubiquité » accordé, citons-en ci-dessous quelques expressions qu'on rencontre très souvent dans la vie didactique en Chine : « 建立外语教学法体系 » (élaborer un système de *Jiaoxue fa des langues étrangères*) au niveau de la didactique ; « 国外外语教学法流派 » (les principales écoles de *Jiaoxue fa des langues étrangères à l'étranger*) au niveau de la méthodologie ; « 语法教学法 » (*Jiaoxue fa de grammaire*) ou « 翻译教学法 » (*Jiaoxue fa de traduction*), au niveau de la méthode ; « 句型操练这种教学法 » (des *Jiaoxue fa* tels que les exercices structuraux) au niveau de la technique ; et enfin « 听说领先教学法 » (*jiaoxue fa* dit « la préférence de l'audio-oral ») au niveau de démarches de classe.

Revenons au terme de « 中国外语教学法 *zhongguo waiyu jiaoxue fa* » (la pédagogie des langues étrangères de Chine) qui est au cœur de la présente recherche. Une fois qu'on ajoute le déterminant « chinois » ou « à la chinoise » à la fin de l'expression, nous trouvons que, dans la plupart des cas, on renvoie effectivement au niveau de la méthodologie, pour comparer ou confronter, consciemment ou inconsciemment, ce *jiaoxue fa* « chinois » aux courants méthodologiques étrangers, comme MT, MD, MAO, AC, etc. Des discussions voire même des débats se sont déclenchés autour de la question de savoir quel *jiaoxue fa* l'emporte. Si certains enseignants de français énumèrent les handicaps des cours traditionnels chinois et font l'éloge de quelques méthodologies occidentales, en occurrence l'AC qu'ils ont appliquée en classe, d'autres n'hésitent pas à se présenter contrecette opinion, estimant que c'est d'une grande imprudence de prôner les pensées d'extérieur sans penser aux atouts de « notre *jiaoxue fa* chinois » d'après une expression qu'on entend très souvent sur le terrain. Les publications portant sur le sujet, quant à elles, ne sont pas encore nombreuses. Et ce, est probablement dû au manque de conscience didactique qui se manifeste encore généralement sur le terrain dans l'étude de la question concernée. L'ouvrage du professeur d'anglais Zhang

Zhengdong, *Theories and schools of foreign language teaching methodology in China*, édité il y a bientôt quinze ans, constitue la principale publication d'envergure, pour ne pas dire unique. «La méthodologie chinoise de l'enseignement des langues étrangères se distingue naturellement de celles constituées à l'étranger »⁵, affirme-t-il, et c'est avec cette conviction que le professeur a procédé aux travaux de constitution de ce système théorique prétendu. L'œuvre est gigantesque. Elle est remarquable dans le sens où, pour l'accomplir et pour montrer l'ancienneté de cette méthodologie, le didacticien a fait référence à de nombreux documents historiques précieux (articles, souvenirs, paroles, archives, etc.) portant les concepts des formateurs chinois de langues, ceux d'anciennes générations en particulier, sur les manières d'enseigner, avec les propos qu'ils ont prononcés et des techniques de classe qu'ils ont proposées ou utilisées. Mais ce qui est regrettable, c'est que ces archives sont si volumineuses et insérées ici et là dans le livre d'une manière dispersée que l'ouvrage accompli ressemble plus à un recueil de propos, sans qu'un faisceau abstrait et distinct d'hypothèses et de procédures soit vraiment constitué au sujet de la façon chinoise d'enseigner une langue étrangère. L'objectif voulu de démontrer la « méthodologie chinoise » en tant qu'un ensemble théorique cohérent n'a pas abouti, d'autant plus que, dès le départ, la manière dont on définit son champ d'étude s'avère douteuse. Sont retenus comme composantes de la méthodologie « chinoise » réclamée non seulement « l'ensemble des concepts, d'idées et de propositions issues de la Chine et élaborés par les Chinois », mais « celles qui sont venues des méthodologies étrangères modifiées et améliorées par les Chinois »⁶. Ce dernier élément étant inclus, on risquerait de choisir des pratiques d'application d'autres courants théoriques comme faisant partie de la méthodologie « chinoise ». C'est en effet le cas des propos retenus de Zhang Shiyi (张士一) et de Ling Yutang (林语堂), didacticiens chinois des années 1920-1930. Cités dans le livre en tant que représentatifs de la méthodologie « chinoise », ce sont en réalité des discours de promotion ou d'interprétation de la MD ou de l'approche situationnelle⁷.

⁵ ZHANG Zhengdong, *Theories and schools of foreign language teaching methodology in China*, Pékin : Éditions Sciences, 2000, p.V.

⁶ *Ibid.*

⁷ Une étude spécifique sur les discours de ces deux didacticiens sera menée dans le chapitre 3 « La méthodologie directe, première ère scientifique (1915-1949) ».

De tous ces constats découle la problématique de la présente recherche. Elle est en fait composée de trois sous-questions qui sont interliées entre elles autour du terme de «la méthodologie chinoise » :

– La première touche à la légitimité de son existence. Existe-t-il bien une méthodologie aux caractéristiques chinoises à part entière correspondant aux conditions requises à une «méthodologie » en tant que système (son propre concept, une série de pratiques qui concrétisent ce concept et une sphère d'influence sur un public ou une région déterminée) ? Ou bien s'agit-il plutôt des méthodologies venant de l'extérieur contextualisées sur le terrain, voire même d'une pure illusion collective ?

– La deuxième s'interroge sur sa signification. Si elle existe bien, cette notion de «méthodologie chinoise » reste à clarifier. En quoi consistent ses originalités qui font qu'elle est «chinoise » et non pas de l'Autre ?

– La troisième et dernière porte sur la dimension mentale des gens. Dans le cas où sa légitimité ne serait pas justifiée en tant que système théorique indépendant, ce serait intéressant de regarder quelles sont les motivations qui incitent les acteurs du terrain à réclamer cette identité nationale au niveau méthodologique.

2. La nécessité de revoir l'histoire méthodologique du français de Chine

Par le désir de trouver la ou les réponses à la problématique lancée, nous décidons d'adopter une approche historique en focalisant notre champ d'étude sur l'enseignement du français, et ce, pour deux raisons : d'abord, en tant qu'une des sous-disciplines de la DLE, l'enseignement du français subit inévitablement l'influence de la méthodologie qui domine dans l'enseignement des langues étrangères (siglé désormais en enseignement des L2) en général et reflète les caractéristiques de la théorie, puis nous pensons connaître ce domaine plus ou moins bien en tant qu'acteur qui y travaille depuis une dizaine d'années.

2.1 La méthode historique et la DLE

La conception historique n'est pas étrangère aux didacticiens des langues non maternelles. Elle est même «prêchée» par ces derniers. Certains insistent sur l'importance de la reconstitution historique pour justifier la légitimité de la discipline, comme Robert Gallisson, «Père fondateur» de la DLE comme science autonome, qui nous avait révélé que c'était « dans la production de ses racines » qu'une discipline trouvait « la confirmation de son existence »⁸. D'autres pensent à la formation d'enseignants, comme Jean-Pierre Cuq, qui a estimé qu'il est « indispensable à tout enseignant de français de lire au moins un ouvrage d'histoire de la langue qu'il enseigne » et d'avoir « en tête au moins les grandes lignes des étapes de la diffusion historique de la langue française »⁹.

En effet, la DLE ne se serait pas structurée en discipline à part entière sans avoir recours à la méthode historique qui, prise dans son essence, est « le processus de la connaissance expérimentale indirecte, c'est-à-dire d'une connaissance de fait obtenue par l'intermédiaire d'un autre esprit (elle peut être indirecte dans l'espace ou indirecte dans le temps – le processus logique est le même dans les deux cas.) »¹⁰. La discipline doit sa constitution à nombre de théoriciens et praticiens du temps moderne qui ont su fixer, durant une cinquantaine d'années, son domaine, sa méthode et ses concepts propres. Mais d'origine de « l'art d'enseigner les langues » qui fut pratiqué il y a 5000 ans, elle s'est conçue, pour une bonne part, à partir des connaissances pratiques du passé, plus précisément des manières d'enseigner, que ceux qui travaillaient dans le métier auraient accumulées, qu'ils en aient ou non conscience, à différentes périodes et aux différents endroits. Afin de garder cette « mémoire collective des professeurs de langues vivantes étrangères »¹¹, durant les deux dernières décennies du 20^e siècle, pendant et même après la constitution disciplinaire de la DLE, quelques grandes figures de la discipline n'ont pas hésité à se faire « amateurs » de papiers

⁸ «Préface» de Robert Gallisson, PUREN Christian, 1988, *op.cit.*, p.10.

⁹ CUQ Jean-Pierre, CRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, 2005, p.18.

¹⁰ FRANÇOIS Simiand, «Méthode historique et science sociale», in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations.*, n° 1, vol. 15, 1960, pp. 83, consulté le 29 novembre 2011 sur le site de Persee dont le lien est le suivant :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_1960_num_15_1_421747

¹¹ PUREN Christian, 1988, *op.cit.*, p.11.

jaunis, qui savent aller au charbon, trouver leur peine (et leur joie) dans les sous-sols poussiéreux et mal chauffés des bibliothèques¹². Nous disposons, en français, d'au moins deux importants ouvrages sur la question, qui ont posé les jalons dans la recherche chronologique : d'abord en 1988 *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* de Christian Puren, puis en 1993 *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* de Claude Germain. Ces ouvrages dressent, à travers une information historique détaillée et sérieuse, l'évolution de l'enseignement des langues étrangères dès son origine, inaugurant une période de renouveau d'intérêt pour l'origine de la discipline. Cela constitue sans doute un apport important à la recherche académique du domaine. Or, les didacticiens n'ont pas limité leurs œuvres à un simple établissement des faits pédagogiques, auquel procède la constitution de l'histoire traditionnelle : ils agencent les faits qu'ils ont recueillis, en dégagent les principales caractéristiques, les construisent en courants théoriques, que sont les différentes méthodologies de l'enseignement, pour constituer finalement une science qu'est la didactique des langues étrangères. Trois démarches pourraient se dégager de ce processus : d'abord la reconstitution des faits, ensuite une réflexion méthodologique sur les faits, et enfin une métaréflexion sur l'ensemble des méthodologies. Ces démarches correspondent respectivement aux trois niveaux qui, selon Jean-Pierre Cuq, organisent actuellement la didactique des langues¹³ : d'abord le niveau **technique**, ensuite le niveau **méthodologique**, et enfin le niveau **métadidactique**. Pour Christian Puren¹⁴, c'est même par « sa démarche volontairement comparatiste et historique » que le didacticien se caractérise dans le sens qu'il travaille sur « l'ensemble des méthodologies » et que contrairement au méthodologue qui construit une méthodologie déterminée avec la pratique d'enseignement », il « déconstruit pour observer et analyser ». Ce stade de l'œuvre scientifique est, nous semble-t-il, plus analogue aux sciences positives qu'à la méthode historique traditionnelle, par le mode et l'esprit de l'élaboration des données en un ensemble. Quoi qu'il en soit, l'historique constitue, dans ce cas-là, les matières premières indispensables aux didacticiens de construire leur domaine académique.

¹² Nous avons emprunté ici à Robert Gallisson la formule de qualification qu'il a employée pour décrire Christian Puren dans le « Préface » pour *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, *op.cit.*, p.22.

¹³ CUQ Jean-Pierre, 2003, *op.cit.*, p.71.

¹⁴ PUREN Christian, 1988, *op.cit.*, p.19.

2.2 L'approche historique et la didactique du français en Chine

À noter d'emblée qu'il s'agit d'une étude historique de la diffusion du français axée sur la méthodologie. Ainsi, sera mobilisé, pour cette recherche, une approche non seulement historique, mais didactique.

Il est sans doute inutile de rappeler l'importance que revêt l'histoire pour un pays tel que la Chine, qui, riche d'un siècle et demi d'expériences en didactique du FLE, ressent un besoin urgent de canaliser et capitaliser les efforts de tous les acteurs du domaine désireux de faire aboutir leurs idées sur le terrain, de les transformer en actions. C'est juste dans cet esprit que certains chercheurs se font récemment « archéologues », débutant une étude diachronique de la francophonie en Chine.

Pour des raisons diverses (dont nous citons en particulier le manque de formation en recherche académique), la recherche sur l'évolution du FLE n'a commencé qu'il y a six ans à peine en Chine. Avant, les travaux étaient d'abord fragmentés, se dispersant le plus souvent dans les œuvres qui traitaient de façon générale l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine, celle de l'anglais en particulier, telles que *Histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine* (FU Ke, 1986), *Histoire contemporaine de l'enseignement des langues étrangères en Chine* (LI Chuansong, XU Baofa, 2006). Dans ces ouvrages rédigés par des experts d'anglais, nous ne pouvons trouver par-ci par-là que quelques phrases isolées concernant le français. Avec l'apparition en 2008 du *Rapport sur l'évolution de l'enseignement des langues étrangères en milieu universitaire de Chine (1978-2008)* (DAI Weidong (dir.), 2008) et puis un an plus tard, celle de *L'Étude de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères en Chine (1949-2009)* (DAI Weidong (dir.), 2009), nous voyons enfin, à côté de l'histoire d'autres langues étrangères scolarisées en Chine, des chapitres entiers consacrés à celle du français enseigné comme première langue étrangère (LV1) et deuxième langue étrangère (LV2). Rédigés par des professeurs de français, ces rapports représentent le premier pas en avant des acteurs du FLE dans la recherche de leur histoire. Or, ne traitant que l'histoire du FLE depuis 1949, la fondation de la République

populaire de Chine, ces pages ne permettent toujours pas de voir de façon complète les vicissitudes de la discipline. Un travail de recherche récemment accompli par une enseignante-chercheur de français a complètement changé cet état de choses. Il s'agit de *La diffusion du français en Chine* (DAI Dongmei, 2014). En creusant le FLE en Chine dès son origine, elle a comblé, et de façon brillante, le vide dans l'étude diachronique de la discipline en Chine en fournissant de riches matériels historiques de première main.

Il est certain qu'au fur et à mesure des fouilles « archéologiques » sur les origines de la diffusion du français en Chine, nous aurons de plus en plus de surprises. Or, en nous documentant dans la recherche, nous constatons qu'un simple rappel de l'histoire de l'enseignement de la langue en question en contexte chinois ne semblait pas être très productif puisqu'une lecture existe déjà. De plus, comme nous l'avons cité plus haut, une simple constitution des événements historiques tels qu'ils étaient ne suffirait pas à la conceptualisation des expériences acquises par les professionnels du milieu chinois du FLE. Pourtant, nous interroger sur la/les méthodologie(s) qui ont été et sont en vogue dans le pays reste un terrain vierge et change complètement la perspective, la décentre, en traitant les documents historiques d'un point de vue plus didactique que descriptif. Nous éprouvons un besoin impératif de mener une étude réflexive sur les pratiques pédagogiques qui se sont faites et se font sur le terrain d'autant plus que, malgré la longueur de l'histoire de l'enseignement du français, le milieu du FLE chinois souffre d'un vide regrettable à la conceptualisation des expériences pédagogiques locales. Par manque de conscience méthodologique, quand les rédacteurs rédigent leurs manuels et que les enseignants donnent leurs cours, ils se laissent souvent guider par un individualisme et une intuition empirique, plutôt que sur une réflexion théorique constituée, ce qui cause une désagrégation considérable des énergies et empêche, nous citons ici le propos de Galisson et Puren, « l'optimisation du processus de construction-transmission des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation aux langues-cultures »¹⁵.

Ainsi, dans la continuité de la recherche de Dai Dongmei sur « l'histoire de la diffusion du français en Chine », notre étude se propose de la prolonger, en effectuant un passage tant au passé qu'au présent sont les réflexions didactiques sur les activités concrètes du champ du

¹⁵ GALISSON Robert, PUREN Christian, *La Formation en question*, Paris: CLE international, 1999, p.118.

FLE menées le long de l'histoire. Une double méthode de travail, historique et didactique, sont requises. Historique parce que nous allons nous plonger dans le passé pour creuser l'origine des choses. Pour parler plus précisément, nous tâcherons de reconstituer l'évolution des méthodologies d'enseignement du FLE en Chine depuis son origine jusqu'à nos jours. Cette histoire peut remonter au milieu du 18^e siècle, même à une époque plus lointaine, aux 17^e-18^e siècles quand l'enseignement des langues étrangères se trouvaient en état embryonnaire. Cette recherche est aussi didactique parce que ce n'est pas un simple enchaînement chronologique des faits historiques qui se sont produits dans le domaine de recherche en milieu du FLE, mais et surtout un effort de conceptualiser les pratiques selon leur appartenance théorique. En partant de phénomènes récurrents dans le passé et les remettant dans l'ordre chronologique, nous chercherons, par conviction que l'historique est en effet «une étude sur les causes-conséquences»¹⁶, à découvrir les racines des choses, à dégager des règles générales (idées pédagogiques partagées par les enseignants du FLE en Chine) qui se dissimulent derrière la diversité des faits. A cette fin, à chaque moment donné de la recherche, il est nécessaire de synthétiser les activités concrètes et les classer selon les caractéristiques méthodologiques dont elles témoignent. Une approche didactique est évidemment incontournable.

2.3 Nos objectifs

Cette étude se fixe comme but immédiat de trouver une réponse à la problématique lancée. Dans l'espérance de peindre la «physionomie» méthodologique de l'enseignement du français en Chine, nous recourrons à deux axes qui se croisent et se complètent.

L'une dite « horizontale » consiste à élaborer la chronologie des principales méthodologies appliquées sur le terrain, qui sont chacune fixées selon sa période de parution comme un point de repère dans l'histoire méthodologique qu'ils constituent par leur succession. L'espérance est de découvrir si à des moments donnés de l'histoire, les idées pédagogiques locales ont été conçues, développées et évoluées par les professionnels du

¹⁶ CARR, E.H., *C'est quoi, l'histoire?*, Paris : Presse commerciale, 2007, p.186.

terrain pour construire un courant théorique autonome.

L'autre axe suivie est dans le sens vertical. Nous œuvrerons à montrer l'état d'application d'une méthodologie déterminée dite « dominante » (le courant théorique qui domine et dirige l'ensemble des activités pédagogiques de l'époque concernée) durant sa période d'influence, à trois niveaux que Jean-Pierre Cuq distingue dans son *Dictionnaire*¹⁷, à savoir : **la méthodologie de référence**, celle dont les professionnels (auteurs de manuels, enseignants) se réclament ; **la méthodologie de conception**, celle qu'ils ont effectivement mise en œuvre ; **la méthodologie d'utilisation (ou induite** selon Puren¹⁸), celle qui est effectivement suivie dans les pratiques de classe en fonction de la tradition et de la formation méthodologiques dominantes parmi les enseignants et les apprenants, ainsi que de leur adaptation à leur environnement de travail. La méthodologie située à chaque niveau pourrait être une dérivation, un abandon voire même une contradiction avec celle au niveau supérieur, en fonction de la manière dont les opérateurs la manipulent selon la tradition pédagogique, leur formation ou leur(s) besoin(s) d'adaptation. Cet effort d'analyse aide à faire voir la vision méthodologique des professionnels chinois de langues et la manière dont ils interprètent un courant théorique déterminé et l'adoptent en contexte chinois.

Puis, à part ce but académique que prétendrait le présent travail, nous essayerons d'apporter une modeste contribution à tous ceux qui travaillent en FLE en Chine. La présente étude se veut d'abord renflouer et enregistrer les riches idées et expériences pédagogiques tentées par nos devanciers, puis, y apporter une certaine cohérence globale. L'idée est de fournir aux enseignants chinois de français un document de référence dont ils pourraient se servir dans la recherche ou dans le travail d'enseignement quotidien, et à travers là, d'éveiller dans leur esprit une plus grande curiosité pour toute recherche d'ordre méthodologique et un désir de réaliser un enseignement guidé et conscient.

3. Mécanisme de l'évolution didactique

¹⁷ CUQ Jean-Pierre, 2003, *op.cit.*, p. 167.

¹⁸ PUREN Christian, 1988, *op.cit.*, p.13.

Vu l'ampleur que représente ce travail de reconstitution historique, le problème de classement de dossiers se pose d'emblée. Comment saisir les éléments révélateurs pour faire discrimination entre les périodes de «r évolutions méthodologiques », puis, associer les divers éléments survenus à chacune de sorte à faire de cette complexité des choses une cohérence historique particulière, aux caractéristiques méthodologiques distinctes ? Ces questions sont à clarifier dès le début puisque le travail de collecte de données se fera suivant l'axe qu'on définira à partir des réponses données. Pour les résoudre, il paraît opportun de recourir à des instruments d'analyse.

Nous avons réussi à en construire un avec les propos de Christian Puren au sujet de l'évolution didactique.

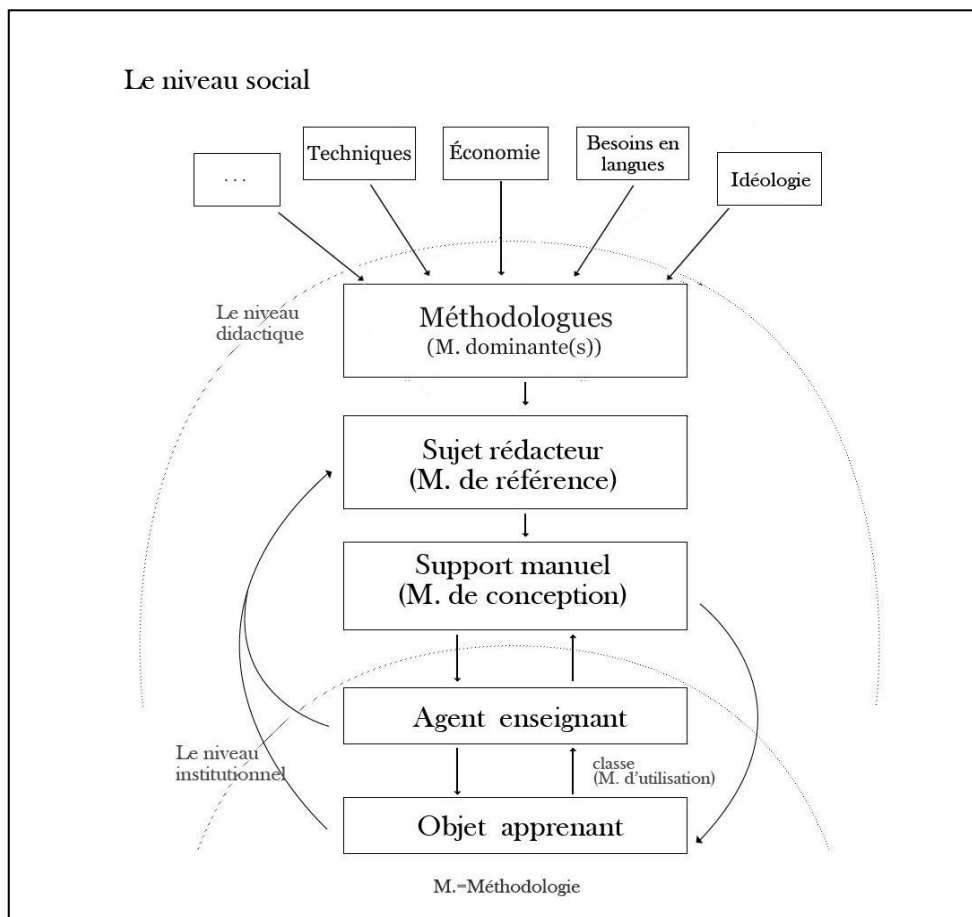
Pour le didacticien français, l'apparition de nouveaux besoins sociaux est le véritable moteur du changement méthodologique. Et il a bien prouvé cette loi d'évolution dans son adorable *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, en montrant au monde didactique comment, à un moment donné de l'histoire, de nouvelles attentes et demandes en langues de la société se sont rejointes pour constituer une force rénovatrice jusqu'à solliciter les méthodologues à réfléchir sur les possibilités d'enseigner les langues autrement.

Partant de ce postulat sur la succession des périodes dans l'Histoire didactique, il distingue à trois niveaux les forces susceptibles de provoquer dans le champ de la DLE d'une période déterminée une évolution didactique¹⁹ : le niveau social (l'économie, la politique, les besoins, demandes et attentes en langues de la société, l'idéologie, etc.), le niveau didactique (les théories de références, les situations d'enseignement et apprentissage, les matériels et supports didactiques, très importants de par leurs effets induits sur la méthodologie, etc.) et le niveau institutionnel (les objectifs et les principes généraux du système éducatif, les intérêts professionnels des enseignants, etc.).

¹⁹ PUREN Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier-Érudition, 1994, pp. 46-47.

Nous sommes donc partis de cette idée de l'évolution didactique, dont la performance a été prouvée, pour construire, pour notre recherche, le mécanisme d'analyse représenté ci-dessous par le schéma que nous avons élaboré

Le tableau de mécanisme de l'évolution didactique



L'idée directrice est de révéler à travers ce mécanisme, tel que la présente recherche se fixe pour objectif immédiat, l'évolution des méthodologies dans la chronologie et l'état d'application de chaque méthodologie à son époque de parution, représenté par les quatre « méthodologies » (voir le tableau ci-dessus) situées à trois niveaux différents et manipulées par des agents différents. Une variété de matériaux de documentation sera exploitée pour la photographie de chacune de ces quatre méthodologies.

Au niveau social, fonctionne un macro-système qu'est la vie politique, économique et culturelle du pays. Divers éléments y agissent, touchant à tous les aspects de la vie sociale.

Nous en retenons pour la présente recherche quelques-uns qui nous paraissent les plus pertinents avec la méthodologie, à savoir : (1) les besoins en langues de la société civile (échanges politique, économique et culturel avec l'étranger, développement commercial, promotion professionnelle, poursuite d'étude, voyages, etc.) ; (2) la politique (vie politique au sens proprement dite, politique linguistique, etc.) ; (3) l'idéologie (état d'esprit des gens) et (4) le développement technique (imprimerie, vidéo, médias audio-visuels, internet, etc.). Le premier, qui provient de la société civile, constitue le principal motif direct pour la constitution d'une nouvelle méthodologie et le deuxième, qui représente la volonté de l'État vis-à-vis des langues étrangères, pourrait, ce qui est fréquent dans un pays pratiquant le collectivisme, exercer une influence directe sur les conceptions des méthodologues. L'état idéologique des gens, qui constitue le troisième élément, joue le rôle de régulateur quand il s'agit de choisir des composantes de la méthodologie en cours de constitution. Les techniques rendent la tâche possible en fournissant les supports matériel et théorique. Les documents auxquels nous avons fait référence pour décrire la scène sociale à ce niveau sont surtout d'ordre historique général, comme des publications d'histoire générale fournissant des descriptions sur les événements politiques et économiques de l'époque concernée, des archives comme édits impériaux, décrets ministériels portant sur une politique linguistique ou l'orientation de l'enseignement des langues vers l'avenir, les programmes nationaux pour l'enseignement des L2, etc.

Au niveau didactique fonctionnent deux sous-systèmes hiérarchiquement situés.

Y agissent d'abord les méthodologues qui instaurent une ou plusieurs théories en fonction des besoins réclamés au niveau de la société. Et cette (ces) théorie (s) constitue (nt) le (s) courant(s) d'autorité qui exerce(nt) une influence importante sur toute la société à la période déterminée, formant un ou plusieurs modes de pensée communs en ce qui concerne comment enseigner les L2. À ce niveau, nous sollicitons en particulier les ouvrages ou discours théoriques de didacticiens de l'époque qui véhiculent ou explicitent leurs idées, ou qui indiquent les domaines de la connaissance dans lesquels la ou les méthodologies puisent leurs préalables (sciences du langage et de la communication, anthropologie, psychologie,

sociologie, sciences de l'éducation, etc.).

Puis, à un niveau un peu inférieur, se situe un sous-système formé autour du manuel, un des matériels «bruts» que la ou les méthodologies alimentent. Il conviendrait de nous attarder un peu pour justifier le choix de ce support comme un paramètre pour l'étude de la méthodologie concernée. Bien conscients de la multiplicité des visions d'intervention dans la recherche méthodologique, nous nous intéresserons ici à cette dimension proprement pragmatique des options méthodologies, parce qu'une méthodologie déterminée se concrétiserait en un manuel de type différent de celui qui est rédigé sous l'inspiration d'une autre, du fait que ces «ensembles pédagogiques» «ne sont que des applications particulières d'une ou de plusieurs méthodes qu'ils illustrent ou exemplifient, de manière plus ou moins réussie, plus ou moins orthodoxe»²⁰. À part la valeur didactique que les manuels portent en eux-mêmes, nous les retenons également par commodité. Les manuels, qui, en tant que documents écrits, constituent un objet d'étude «matériel» grâce à son support papier et «transférable» dans le temps puisque les anciens écrits se présentent toujours à notre œil tel qu'ils étaient à leur époque d'élaboration. Dans ce sens, nous partageons bien l'idée de Jean-Claude BEACCO qui a illuminé le rapport entre les méthodologies et les manuels dans les lignes suivantes :

Les caractéristiques globales de la pratique méthodologique elle-même ne sont pas faciles à cerner, en tant que tendances d'abord, en tant que pratique ensuite puisque, comme observatoire, on ne dispose commodément que de la production éditoriale (manuels essentiellement) que l'on ne peut considérer comme un simple reflet des pratiques effectives.²¹

Et c'est à partir de ce système que commence le processus de l'application de la méthodologie dominante. Le processus de diffusion de la méthodologie à travers le manuel est assuré, selon nous, de quatre composantes majeures²²: SUJET rédacteur, SUPPORT manuel, AGENT enseignant, et enfin OBJET apprenant. Situés à des niveaux différents dans

²⁰ BESSE Henri, 2005, *op.cit.*, p.14.

²¹ BEACCO Jean-Claude, «Méthodes et méthodologies: pour faire le point», *Le français dans le monde*, n° 205, 1986, pp.45.

²² Pour désigner ces quatre composantes, nous nous permettons d'emprunter les termes «sujet», «agent» et «objet» à Renald Legendre, termes qu'il a utilisés pour schématiser la situation pédagogique. Selon Legendre, la situation pédagogique est constituée de quatre composantes majeures qui sont les suivantes : sujet apprenant, objet langue et culture, agent enseignant et milieu de l'enseignement. Ce schéma est cité dans : GERMAIN Claude, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE International, 1993, pp.10-13.

le système de fonctionnement du manuel (conception, rédaction, publication, utilisation, réception), ils sont en rapports étroits et constants entre eux et avec d'autres éléments d'intervention. Dans le sous-système au niveau didactique, Le SUJET rédacteur (auteurs, éditeurs), pour répondre à un ou des besoins particuliers (commercial, éducatif, de généralisation d'une méthodologie, etc.), prend l'initiative d'élaborer et publier de nouveaux ouvrages d'enseignement, et le SUPPORT manuel véhicule les savoirs linguistiques et culturels à transmettre. Deux « variations » méthodologiques se produiraient à ce niveau durant d'abord le transfert de la/les méthodologies dominantes en méthodologie(s) de référence, c'est-à-dire celle(s) avoué(s) par l'auteur du manuel, puis celui de la/les méthodologies de référence en méthodologie(s) de conception. Les manuels de français constituent donc le corpus clé pour l'étude des deux méthodologies en question. Sont retenus pour l'étude de l'état d'application de la méthodologie à ce niveau les ouvrages scolaires influents à leur époque de parution, rédigés sur place par les acteurs du FLE pratiquant leur métier en Chine, qu'ils soient chinois ou étrangers, destinés à l'usage des apprenants de français locaux, depuis l'origine de l'enseignement du français en Chine jusqu'à nos jours. Ces manuels dispensent pour la plupart un enseignement de français général, couvrant les connaissances les plus pertinentes de la langue, et permettant la construction du savoir-faire global en français. Ils se présentent soit sous forme d'un seul livre scolaire simple, ou d'une « méthode », ensemble du matériel pédagogique composé de manuels, éléments complémentaires éventuels, enregistrements sonores, cassettes vidéo, etc. Mais par souci de photographier l'évolution historique dans la continuité, des livres scolaires visant un entraînement partiel de la langue (dictionnaires, grammaires, conversation, etc.) ont été également recueillis dans le corpus, compte tenu du fait qu'ils étaient effectivement considérés comme manuels dans l'enseignement à l'époque où on souffrait d'une pénurie de matériels d'enseignement, et ce, se pratiquait notamment dans la Chine impériale.

Venons-en au niveau institutionnel. Nous entamons une étude sur le fonctionnement de ce niveau dans l'espérance de reconstituer la méthodologie telle qu'elle était effectivement appliquée sur place, dans des situations pédagogiques quotidiennes (classe, ambiance d'étude au sein de l'école, mesures de gestion de pédagogie, etc.). C'est la raison pour laquelle nous

mettons à ce niveau « les situations d'enseignement et apprentissage » que Puren a placés au niveau didactique. À ce niveau, les gestionnaires de l'école mettent au point des mesures de gestion pédagogique par lesquelles ils transfèrent leur avis méthodologique aux enseignants. Et en classe, l'AGENT enseignant utilise les livres scolaires constitués que lui impose l'institution ou qu'il choisit de sa préférence. L'OBJET apprenant est, quant à lui, le public cible des trois composantes ci-dessus, c'est-à-dire le récepteur présumé du savoir que le SUJET rédacteur et l'AGENT enseignant veulent transférer par l'intermédiaire du manuel. Il faut avouer que nous sommes confronté dans cette tâche à un grand défi : comparés aux manuels, tant d'autres applications méthodologiques, telles que pratiques de classe, ne peuvent être observés sur le présent et ne sont pas évocables. Pour combler ce défaut, nous recourons de nouveau à des matériaux d'origine écrits, que nous avons pu découvrir en phase de documentation, et à des témoignages d'enseignants. En effet, ils sont assez variés et abondants, programmes scolaires, copies d'examen, des papiers historiques portant une description sur certaines activités de classe, souvenirs de professeurs, ouvrages, dossiers et modules pédagogiques divers, etc., se combinant ensemble pour nous montrer un paysage didactique réel et vivant de chaque époque.

Toutes ces composantes d'application de la méthodologie sont en constante interaction entre elles et le manuel constitue un point de connexion : l'enseignant par exemple peut être non seulement un simple « usager » du manuel, mais « conseiller » du SUJET rédacteur en lui communiquant, avant ou après la sortie du livre, ses attentes, avis ou critiques, voire même « concepteur » d'un nouveau manuel en s'appuyant de ses propres savoirs pratiques et théoriques ; pour l'OBJET apprenant, d'un côté, il « reçoit » les connaissances linguistiques que lui « émet » le manuel, avec l'aide d'un maître s'il s'agit d'une étude guidée ou en toute indépendance s'il est autodidacte, et de l'autre côté, il influence à son tour l'enseignant dans son application du manuel par ses interactions avec ce dernier en classe et en tant que « client ciblé », constitue, s'il est assez nombreux, une sorte de sollicitation pour le SUJET rédacteur dans la décision d'élaboration d'un manuel.

4. *Découpage et structure, pour faire le point*

Le mécanisme de l'évolution didactique ayant été élaboré, un autre problème se pose toujours. Il s'agit de savoir comment subdiviser l'histoire des méthodologies de l'enseignement des L2 en grandes périodes distinctives. Si le dispositif de classement que nous avons élaboré permet d'identifier les éléments révélateurs qui éclatent à un moment donné pour provoquer une révolution méthodologique et de joindre, comme un fil directeur, les éléments dispersés qui se produisent dans la période d'influence de la méthodologie constituée, il faut se rendre compte que la méthodologie ne naît pas du jour au lendemain et qu'elle ne meurt jamais. Elle se constitue en fait après une assez longue période de préparation, puis se développe, connaît son âge d'or, et petit à petit décline à cause de la concurrence de nouvelles théories. Mais elle subsiste dans l'air d'influence de cette nouvelle, par la présence de quelques méthodes ou procédés qu'elle a inspirés. Une méthodologie dite « nouvelle » est toujours une « héritière réactionnaire ». En prétendant être révolutionnaire, elle absorbe, bon gré mal gré, certaines idées et expériences dans l'ancienne méthodologie puisque c'est là qu'elle a vécu son germe. C'est ainsi qu'on peut trouver par exemple dans la MAO les méthodes orale et répétitive issues de la MD, aussi bien que quelques techniques représentatives, telles que la répétition à l'oral.

En prenant en considération cette spécificité temporelle que manifeste la méthodologie et dans l'impossibilité de décrire toute la « vie » d'une méthodologie depuis sa naissance jusqu'à aujourd'hui, nous avons choisi de découper l'histoire de chaque méthodologie depuis son germe (pour creuser les causes) jusqu'à son apogée (pour montrer son influence majeure), époque où elle demeure la conception d'enseignement qui fait autorité et une nouvelle théorie n'a pas encore germé. Cette histoire s'arrête net dès qu'un événement marque la naissance d'un nouveau courant théorique.

Par une application conjointe d'un mécanisme de l'évolution et de ce principe de découpage chronologique, nous sommes conduits à diviser cette Histoire des méthodologies écrite au majuscule en six histoires consacrées chacune à une méthodologie ou à un courant

conceptuel d'enseignement spécifique, que nous regroupons dans six chapitres respectifs.

La première période (**chapitre I**), qui couvre une très longue période, constitue la préhistoire de l'enseignement du français en Chine. Elle remonte au 17^e siècle, avec l'arrivée des premiers jésuites français en Chine, et dure jusqu'au 19^e siècle, avant la déclaration de la première guerre de l'Opium. Pendant cette période, le français n'était pas encore enseigné en Chine. Mais nous tenons à peindre cette histoire pour démontrer comment quelques éléments de nouveauté furent introduits progressivement dans la culture linguistique et pédagogique de la Chine antique au fur et à mesure que les religieux allophones montraient à la population locale une approche européenne d'apprentissage de L2 (méthode de dictionnaire, méthode de grammaire), et ce, sema les semences de l'évolution méthodologique.

La deuxième période (**chapitre II**), allant du milieu du 19^e siècle jusqu'au début du 20^e siècle, appartient à la MT. C'est une période qui est marquée par une passion générale pour ce qui est susceptible d'aider à acquérir la L2 : le fonctionnement interne de L2, le recueil des extraits littéraires, l'accumulation du bagage lexical, traduction des énoncés entre la langue maternelle (désormais siglé en L1) et la langue étrangère. On peut distinguer dans la profusion de pratiques de cette pensée didactique diverses méthodes adoptées par les différentes forces intervenantes, chinoises et françaises, civiles et administratives. Une abondance de livres scolaires de français a vu jour, exemplifiant les méthodes en vogue. Et c'est une époque où les premières tentatives d'élaboration de manuels et de recherche de meilleures manières d'enseigner les L2 ont été menées par les Chinois. Mais les militants du champ du FLE de l'époque n'étaient pas encore praticiens réfléchis de théories didactiques.

Depuis le début du 20^e siècle et jusqu'aux environs de l'année 1949, l'enseignement du français entre pour la première fois dans une ère scientifique (**chapitre III**). Il est devenu un acte conscient et guidé suite à la configuration du champ théorique autonome et à l'application de la MD dans les activités d'enseignement et de rédaction de matériaux linguistiques. Malgré le décalage avec l'anglais première langue étrangère en recherche et en application de la MD, le FLE voit paraître deux méthodes directes exemplaires et quelques idées de la nouvelle théorie se voient pratiquer dans l'enseignement de la langue, comme la mise en accent sur la prononciation, l'enseignement du vocabulaire courant, la transmission d'une grammaire pratique et simplifiée, la prise en compte de l'intérêt de l'élève, etc. Ces idées s'introduisent dans les manuels et les pratiques de classe, ce qui

renouvelle dans une certaine mesure les cultures pédagogiques du français du pays.

L'influence de la MD s'arrête net en 1949, avec la succession du pouvoir communiste au pouvoir nationaliste. Le modèle soviétique a bénéficié de conditions politiques spécifiques de l'époque pour s'imposer comme pensée didactique dominante dans la Chine des années 1950 (**chapitre IV**). La conception du processus d'apprentissage des L2 que ce modèle prône, celle du conscient à l'inconscient, se répand très vite sur le terrain. Les principales idées et pratiques pédagogiques qui se sont configurées durant cette époque se sont très bien implantées dans l'esprit des gens et ont influencé la culture chinoise de l'enseignement des L2 d'une manière prégnante. Le FLE n'en fait pas exception.

La méthodologie soviétique connaît un déclin à partir des années 1960 pour des raisons politiques et didactiques. Pendant une vingtaine d'années qui suivent, l'enseignement du français est marqué par un courant dit de « l'éclectisme » (**chapitre V**). Durant cette phase de transition, les acteurs du terrain font preuve d'un esprit d'ouverture envers toutes les conceptions méthodologiques et se lancent à la recherche de moyens de réaliser une combinaison cohérente d'éléments divers qu'ils empruntent à différentes méthodologies. Et tous ces efforts ont abouti à la configuration de plusieurs modèles d'opération bien « chinois » qu'ils adoptent aussi bien dans la rédaction de manuel que dans la gestion de classe. Mais cet « éclectisme » reste encore pragmatique, par manque d'un ensemble cohérent de réflexions lui servant de fond.

L'enseignement des années 1990-2010 (**chapitre VI**) est marqué par une amorce de discussions et de débats autour du problème de l'identité nationale du FLE sur le niveau méthodologique. Ayant peint l'apparence « physique » du FLE ainsi que son état « spirituel » et « mental » des temps modernes, nous nous efforcerons de relever les spécificités du modèle didactique chinois de français en matière de la performance et des logiques éducatives par rapport au modèle européen, dans l'espérance de faciliter, pour les acteurs chinois du champ de FLE, une meilleure connaissance de soi et une meilleure orientation vers l'avenir.

Et la conclusion sera une tentative pour mettre en lumière les caractéristiques communes – s'il y en a – des méthodes conçues par les acteurs de terrain pour apporter des réflexions personnelles à la problématique lancée au début de cette recherche.

Partie I Premier contact

Chapitre I L'esprit méthodologique en germe

(17^e–18^e siècles)

Comme nous l'avons montré au début de la présente recherche, l'étude sur l'enseignement du français menées jusqu'à présent par les chercheurs de terrain remontent traditionnellement à l'époque de l'École *Tongwen guan* en 1863, ou tout au plus à celle du Collège Saint-Ignace en 1850. L'étude en didactique du FLE en contexte chinois concerne donc essentiellement les temps qui suivent la création de ces deux institutions. Peu d'intérêt est porté à la longue période antérieure à ces dates, notamment à celle de la première arrivée massive de Français en Chine à titre de missionnaires, de 1688 à 1773. Ceci est compréhensible puisque pendant ce siècle, à l'exception de quelques rares cas individuels et isolés, l'enseignement du français, en tant qu'objet d'étude de la DLE, fut le grand absent malgré la présence importante de francophones. Or, ce n'est pas pour autant une période vide de sens pour la recherche en méthodologie de l'enseignement du FLE en Chine. Les chercheurs s'accordent à reconnaître le dynamisme des activités linguistiques effectuées alors par les Missions étrangères, en particulier par celles de la France, et par un petit groupe de Chinois éveillés aux sciences occidentales. Certes, ces actions, qui se déroulent durant cette période dite « première vague de missionnaires étrangers en Chine », visent en particulier à étudier la langue chinoise, comme le montre l'édition de travaux lexicographiques et grammaticaux, ou à propager le latin, comme l'indique la création d'écoles de latin. Mais une série d'ouvrages linguistiques publiés à l'époque et des fragments de textes anciens finissent par constituer, peu à peu réunis, une documentation suffisante qui nous montre que toutes ces activités préparent la voie à la langue de Molière par les matériaux qu'elles organisent et les méthodes qu'elles proposent. En procédant à une étude d'ordre historique plus poussée sur ce que nous aimerions appeler ici l'« époque embryonnaire » du FLE en Chine, nous nous efforcerons de reconstituer l'historique des livres de français en contexte chinois dans sa continuité et d'illustrer ainsi les origines des choix de modèles d'intervention pédagogique faits par les acteurs du milieu pendant les siècles suivants.

1.1 Culture linguistique et didactique dans la Chine antique

Toute chose, quand elle subit un changement dans son existence, voit s'accumuler progressivement en elle des éléments de nouveauté qui la détachent de sa manière d'être antérieure et la conduisent à une autre. Pour mettre en évidence ces agents de transformation qui apparaissent durant le processus, il est nécessaire de comparer les conditions initiales et présentes de la chose en question pour voir ce qui n'existait pas et ce qui existe. Il en va de même pour l'enseignement du français en Chine. Quand il naît du néant, il doit avoir subi l'influence de quelques nouveautés dont la combinaison a contribué à sa naissance. C'est là effectivement que réside la portée de la préhistoire du FLE en Chine, du 17^e au 19^e siècles, pour toute l'œuvre d'enseignement de la langue. Afin de démontrer les facteurs, externes ou internes, qui interviennent en milieu des langues en Chine avant l'apparition du FLE et finalement conduisent à sa création, il est nécessaire, nous semble-t-il, de commencer notre recherche par l'exposé de l'état initial des paysages linguistiques en recherche et en application pédagogiques dans l'empire chinois juste avant la première vague d'interaction culturelle entre la Chine et l'Occident après l'arrivée des missionnaires.

1.1.1 La recherche linguistique, telle que les Chinois l'entendaient

Dotés d'une des plus anciennes écritures du monde datant de 1 600 ou 1 500 ans avant notre ère, les Chinois portèrent leur regard, presque parallèlement sur l'Inde et sur la Grèce, sur les problèmes de langue. En effet, l'étude en la matière a été très anciennement documentée ici. On trouve les premiers témoignages historiques de ces activités scientifiques dans certains discours, quoique fragmentaires et peu organisés, prononcés par des philosophes de l'époque des Printemps et Automnes et des Royaumes Combattants (770-221 avant J.-C.), dans lesquels ils essayèrent d'explicitier des idées philosophiques ou politiques en recourant à la signification ou à la graphie de caractères. Un glossaire de caractères et de vocabulaire intitulé 尔雅 (*Er ya* et *À l'approche des règles correctes en français*)²³, premier livre

²³*Er* (尔) signifie dans la langue chinoise classique «approcher» ou «proche de» et *Ya* (雅) «exacte» ou «conforme aux règles correctes». Le titre entier veut donc dire que le livre fournit l'explication la plus correcte des termes. L'ouvrage comporte plus de 4 300 caractères et mots antiques ou dialectaux recueillis dans des livres anciens. Les lexèmes étaient regroupés en trois rouleaux en fonction de dix-neuf champs sémantiques, à savoir : verbes adjectivaux, verbes, verbes génitifs, architecture, ustensiles, musique, astronomie, relations familiales, collines, rivières, herbes, arbres, oiseaux, animaux, animaux domestiques. Il est encore loin d'être un dictionnaire du point de vue des normes de présentation de ce genre d'ouvrages, puisque c'est souvent un répertoire de synonymes d'un terme déterminé. Prenons comme exemple l'article suivant : 初、哉、首、基、肇、祖、元、胎、俶、落、權輿，始也 qui signifient en français : Se mettre à concevoir *chu*, commencer à parler *zai*, (se mettre en) tête *shou*, baser *ji*, fonder *zhao*, (être) ancêtre *zu*, (être) principal *yuan*, (être à

linguistique, fut compilé dès le 2^e siècle avant notre ère, sous la dynastie des Han de l'Ouest.

Si les savants chinois s'intéressèrent aux problèmes de langue presque en même temps que les philosophes grecs, les champs d'étude et les méthodes auxquelles ils recouraient n'étaient pas toujours les mêmes.

En Chine, la linguistique – nous utilisons ici ce terme moderne pour désigner l'ensemble des études en langue en Chine, même s'il ne correspond pas tout à fait au contexte chinois – se concentre notamment sur la paléographie et sur l'étude critique des textes. Cette tradition résulte du culte des classiques, du confucianisme en particulier, parce que les peuples de l'antiquité chinoise comblaient d'honneurs les savants dont les ouvrages pouvaient, selon eux, faire passer à la postérité la quintessence de la culture chinoise. Vu que l'écriture chinoise avait subi depuis son apparition différentes variantes et même après sa normalisation sous l'empire des Qin (221 - 207 av. J.-C.) de fréquentes modifications tant en graphie qu'en prononciation, afin d'élucider le sens des discours écrits par les ancêtres dans un langage antérieur, les lettrés ont développé à partir des Han, une matière spécifique appelée autrefois *Xiaoxue* (小学), *études élémentaires*²⁴, qui a été d'abord comme une aide à l'interprétation textuelle des documents anciens. Le champ d'application de cette discipline s'est élargi au fil du temps pour devenir ce qu'on appelle aujourd'hui la « philologie classique chinoise ». Elle prenait en Chine antique trois voies principales que les linguistes locaux désignaient par les démonstrations suivantes : d'abord, l'analyse de l'écriture (*Wenzi xue* 文字学), qui insistait avant tout sur l'évolution graphique connue d'un caractère déterminé dès son origine; ensuite, l'étude des sons et rimes (*Yinyun xue* 音韵学), qui s'intéressait en particulier au système sonore de la langue en question; et enfin, l'exégèse (*Xungu xue* 训诂学), une science typiquement chinoise portant sur les sens des unités linguistiques.

Cette étude qui vise à rétablir le contenu original de tout l'écrit connu en comparant ou

l'état d') embryon *tai*, construire *chu*, tomber *luo*, bourgeonner *chuanyu*, tout signifie « d'ébouter *shi* ». Le nom de l'auteur reste inconnu jusqu'à nos jours. Selon l'idée généralement reçue, l'ouvrage fut conçu probablement par des disciples de Confucius comme un outil de référence permettant une compréhension correcte des classiques confucéens. Première monographie traitant des sens, l'ouvrage initia en Chine les études sémantique et exégétique qui s'appliquaient en particulier aux documents classiques, qui, selon les Chinois, cristallisaient en eux le génie propre de leur civilisation et leur évolution culturelle. La recherche ultérieure s'effectuerait dans la même veine.

²⁴ Pour une explication sur l'origine du terme « Xiaoxue » comme nom de discipline, voir WANG Li, *Histoire de la linguistique chinoise*, Shanghai : Presse de l'Université Fudan, 2006, p.8. Selon lui, la détermination *Étude élémentaire* comme nom de discipline provient sans doute de l'objectif de l'enseignement qui se déroulait à l'école primaire de l'époque ancienne. Dans la Chine antique, les enfants entraient à l'école primaire à l'âge de 8 ans. Ils y apprenaient à lire, à écrire et à comprendre le chinois classique conformément aux règles régissant la langue. Vu que ces activités se déroulaient à l'école primaire, le mot *Étude élémentaire* fut plus tard utilisé pour désigner l'ensemble des savoirs concernant l'identification de l'écriture.

corrigeant les versions conservées de ces textes n'appartient pas au sens strict à la linguistique générale développée en Europe. Wang Li, grand linguiste chinois contemporain, a bien distinguées deux sciences dans ces lignes suivantes :

Comme nous le savons déjà la philologie et la linguistique se distinguent. La première est une étude de l'écriture ou du langage écrit qui vise avant tout à rétablir l'histoire littéraire des classiques et recueillir les interprétations antérieurement faites sur ces textes [...] tandis que la seconde envisage la langue même [...].²⁵

Il en résulte que les sous-champs de la philologie classique chinoise se définissent difficilement par la terminologie de la linguistique européenne qui est une science plus récente : morphologie, étymologie, phonologie, sémantique, lexicologie... Le champs d'application de chacune de ses divisions recouvre partiellement ou chevauche les divers domaines ainsi désignés, tout en conservant une spécificité propre aux idéogrammes qui se distinguent des langues indo-européennes. La recherche dans les domaines de l'analyse de l'écriture, de l'étude des sons et rimes, et de l'exégèse se caractérisait par une tendance plutôt formelle, historique et encyclopédique. Les philologues chinois de l'époque ancienne étaient très habiles à creuser l'origine de leur écriture, que ce soit en composition, signification ou sonorisation, et à décrire en diachronie son évolution à l'appui d'abondants documents historiques. De la période des Han (202 av. J.-C. - 220) jusqu'au début de la dynastie des Qing (1636-1912), de remarquables travaux ont été menés dans la même veine et ont abouti à d'importantes réalisations académiques souvent sous forme de dictionnaires. Nous nous contentons d'en évoquer ici deux titres exemplaires : d'abord *Explication des pictogrammes et des idéo-phonogrammes (Shuowen jiezi 说文解字)*²⁶ de Xu Shen (许慎) en 121, premier dictionnaire de caractères chinois qui expliquait les mots dans leur sens, leur forme et leur son pour les classer selon les clés, puis le volumineux *Dictionnaire de Kangxi (Kangxi zidian 康熙字典)*²⁷, publié en 1716, sous la dynastie des Qing, où la philologie a atteint son âge d'or

²⁵ WANG Li, *op.cit.*, «Préface », p.1.

²⁶ Xu Shen (58-147) fut un lettré vivant à la période des Han de l'est. Il se mit à rédiger le dictionnaire en 100 et ne l'acheva qu'en 121, une vingtaine d'années plus tard. L'apparition du dictionnaire marque un jalon important dans la recherche linguistique en Chine par d'importantes avancées en la matière. Les 9 353 caractères qu'il renferme sont classés sous 540 clés, une véritable invention dans la lexicographie chinoise, et contrairement à la logique de rédaction d'*Erya* qui ne vise que les termes anciens et rares, la majorité de ses mots collectionnés sont à usage courant. De plus, l'écriture n'est plus étudiée uniquement en son sens. Une analyse détaillée est menée par le dictionnariste sur le rapport entre composition, sens et prononciation des caractères. L'ouvrage est reconnu comme le premier dictionnaire de caractères chinois, voire le plus ancien dictionnaire du monde. Il fournit en effet le cadre de rédaction aux dictionnaires ultérieurs même jusqu'à nos jours.

²⁷ *Le Dictionnaire de Kangxi* est un dictionnaire de type encyclopédique d'influence majeure dans la lexicographie chinoise. Élaboré par une trentaine de grands lettrés de la dynastie des Qing, il porte le nom de l'empereur qui initia sa compilation. Les travaux de rédaction ont duré 6 ans, de 1710 à 1716. Cet ouvrage volumineux de 1683 pages comprend 49 030 caractères courants, variants ou rares, classés sous 214 clés et puis par nombre de traits. Chef d'œuvre du genre, il ne cesse d'être réédité jusqu'à nos jours. La liste des traits qu'il utilise et le matériau qu'il organise constitue une source d'importance pour les

en Chine.

Si importants que soient ses exploits, la linguistique en Chine se bornait à une étude monolingvistique qui portait sur une langue unique – nous parlons ici du mandarin standard, langue « officielle » ou « commune » parlée par l'immense majorité de la population, en particulier par les Han – sans procéder à une étude comparative avec d'autres langues minoritaires ou étrangères. Cela est sans doute dû au mépris général de toute la société à l'égard du reste des langues considérées comme des « langues barbares ». Cette lacune mise à part, l'étude en langue maternelle dénotait en elle-même un défaut grave : elle s'attachait trop à inventorier, enregistrer et ordonner les « faits linguistiques » sans penser à la conceptualisation des lois abstraites qui les régissent. Cette indifférence à l'égard des spéculations grammaticales se faisait ressentir dans les trois domaines qui composaient la philologie chinoise. La phonologie était par exemple marquée par la méthode *fanqie*²⁸, un système de sonorisation inventé au cours des premiers siècles de notre ère par les moines sous l'inspiration du sanscrit. Si la mise au jour d'une telle méthode prouve que les phonologues anciens chinois commençaient à prendre conscience d'une série de notions nécessaires à l'indication de la phonologie comme points d'articulation, consonne, voyelle, phonème, ce système de phonétisation par association basé sur le modèle « X se lit comme A (initiale)-B (finale) » voulait que la reconstitution des sons passât toujours par des caractères homophones concrets, à défaut d'un système de signes phonémiques indépendant de l'écriture, fixe et universellement applicable. L'étude en forme et sémantique se limitait, quant à elle, à un simple recensement de type « archéologique » des différents états subis par l'écriture au cours de son histoire sans en découvrir les règles organiques. L'absence quasiment totale de réflexion sur l'étude de la logique de la langue constituait une grande lacune dans le champ d'étude de la linguistique classique chinoise. Toujours selon Wang Li²⁹, les savants de l'époque antique avaient abordé quelques phénomènes grammaticaux, comme par exemple quelques mots vides dans l'*Explication* de Xu Shen, ou la distinction entre verbe et nom à

dictionnaires modernes.

²⁸ Il s'agit d'une méthode de transcription phonétique des caractères chinois inventé au 3^e siècle par les moines chinois qui étaient en contact avec les manuscrits bouddhistes rédigés en sanscrit. Elle permet de spécifier la prononciation d'un caractère déterminé en combinant la consonne initiale d'un caractère, et la voyelle et le ton d'un autre. Pour épeler le caractère 冬 (dōng) par exemple, on transcrit sa prononciation de la manière suivante : Le caractère 冬 se prononce comme 都宗 (冬, 都宗切。). Cela signifie qu'il suffit de prendre l'initiale de 都 (dōu) et la voyelle et le ton de 宗 (zōng) pour avoir le son de 冬 (dōng). Par rapport aux moyens de sonorisation utilisés auparavant, cette méthode aide à prononcer plus facilement un caractère archaïque et obscur avec deux autres courants. Pourtant, elle présente un défaut sur un point : pour la transcription phonétique elle recourt toujours aux caractères dont le choix n'est pas arrêté. Vu le fait que la prononciation change d'une région à l'autre en raison de l'existence de nombreux dialectes, les deux briques phonétiques utilisées pour la transcription ne se prononcent pas forcément de la même façon, d'où des cas d'ambiguïté et de dérive.

²⁹ WANG Li, *op.cit.*, pp.142-143.

l'époque des Song (960 – 1279), leur intérêt se porta dans la première étude sur le sens des mots et non pas sur leur fonction en tant qu'unité organique des phrases. La deuxième ne se trouvait alors qu'à un état embryonnaire, l'ensemble des règles régissant la langue étant loin d'être déduites.

1.1.2 La langue et le concept : ce qui cause une telle situation

Les explications sur ce manque de sens d'abstractions sont diverses.

Ce manque d'abstraction aurait résulté, comme plusieurs linguistes chinois dont Wang Li³⁰ l'ont remarqué, de la particularité de l'écriture chinoise qui, appartenant à la famille des langues isolantes, manque en elle-même de variations morphologiques, sonore ou visuelle. Il se peut aussi qu'il s'agisse là d'un défaut inhérent à la nature de l'étude philologique : en tant que discipline «qui veut avant tout fixer, interpréter, commenter les textes»³¹, elle ne s'occupe pas vraiment des problèmes linguistiques, donc encore moins des règles organiques. De plus, un reproche qu'on fait souvent à l'étude littéraire, c'est que la méthode dont elle use dénote «une absence de cohérence»³², ne permettant pas, à l'opposé de la linguistique, de «fonder un système théorique de manière scientifique, structuré, précise et complète».

Certains ont pensé à la suprématie culturelle en Chine antique en partant du déséquilibre du nombre de grammaires publiées par les Han par rapport à d'autres peuples. En effet, l'introduction de la grammaire du sanscrit en Chine aux premiers siècles de notre ère mise à part, les ethnies mongoles et mandchoue ont vu publier à leur tour, entre 1703 et 1740, plusieurs excellentes grammaires de leurs langues respectives. Et pourtant, malgré la présence de ces livres, les lettrés chinois restèrent toujours peu motivés pour la recherche grammaticale du mandarin. Ainsi, Miao Qian, jeune philologue chinoise, s'est-elle exprimée dans les lignes suivantes :

Une des raisons majeures d'une telle situation réside, selon nous, dans le fait qu'aux yeux des savants de l'école orthodoxe, les **grammaires** telles que celles-ci ne sont que des hétérodoxies sans valeur, dont il ne vaut pas la peine de tenir compte. Une autre raison est que malgré l'apparition des grammaires du mongol et du mandchoue, pour les lettrés Han, il ne

³⁰ *Ibid*, p.47.

³¹ SAUSSURE (de) Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, 1915, traduction française faite par T. Mauro, 1972, Édi. Payot, chap.1, «Introduction».

³² WANG Li, *op.cit.*, «Préface», p.1.

s'agit que des langues de **nations étrangères** auxquelles ils prêtaient rarement attention. «La Chine a connu dans son histoire des invasions linguistiques imposées par d'autres peuples, auxquelles les linguistes chinois restèrent malheureusement indifférents. Après avoir déterminé la langue chinoise comme centre de recherche, ils ne s'intéressèrent guère aux autres langues ni aux variations linguistiques provoquées à la suite des contacts linguistiques. »³³

À toutes ces hypothèses s'en ajouterait une autre qui postule l'influence de la langue sur le mode de pensée. Depuis Humboldt, nombreux sont les linguistes qui ont souligné l'idée que la langue, en tant qu'esprit collectif, c'est-à-dire un ensemble de notions et de concepts déterminés et non pas seulement un ensemble de mots grammaticalement vides de sens, agit insidieusement sur les pensées. Aussi, quand les gens d'une communauté parlent ou pensent à l'aide de leur langue, ils forgent une perception du monde et une connaissance différentes de ceux qui parlent une autre langue. La langue chinoise, par exemple, a été créée à partir de l'observation de la nature. C'est donc une langue figurative, très peu abstraite. Prenons un exemple concret. Le chinois dispose d'une large gamme de termes pour nommer les bâtiments selon leur forme ou le lieu où ils se trouvent, qui sont tous des éléments perceptibles par la vue. Pourtant, cette langue offre peu de notions abstraites, comme celle de « construction », qui puissent désigner l'ensemble des édifices en prenant en considération leurs traits communs en tant qu'architecture. Aussi, sous l'influence de cette langue, les Chinois auraient formé au fil du temps une pensée par images, une façon de percevoir le monde qui est fondée sur les formes externes des choses. Ce mode de pensée entraîne deux conséquences sur la connaissance du monde. D'abord, quand ils observent le monde, les Chinois sont plus sensibles au « visible » qu'à l'« invisible ». Ensuite, quand ils spéculent sur le monde, tout raisonnement abscons se fait dans un langage figuratif et s'y arrête par défaut de capacité d'abstraction. Autrement dit, ils tendent à rester dans le concret, c'est-à-dire à l'aide des images des choses qui sont elles aussi observables dans le monde, au lieu de reconstituer un ensemble de concepts abstraits. Cet horizon de pensée aurait fait que dans la vision de la langue, les linguistes chinois anciens se seraient plus attachés à la forme externe de l'écriture, c'est-à-dire aux modifications graphiques, qu'à sa logique interne, dont la déduction demande un effort de conceptualisation.

Qu'il s'agisse des limites intrinsèques de la recherche linguistique menée dans le pays,

³³ MIAO Qian, «Un regard sur l'étude historique de la grammaire chinoise à travers une comparaison entre les histoires de linguistique chinoise et étrangère », *Theory Horizon*, n°2, 2011, p.172. Le discours entre parenthèses est cité par MIAO Qian dans la source suivante : YU Yunhai (俞允海), PAN Guoying (潘国英), *Étude comparative entre les histoires de linguistique chinoise et étrangère* (中外语言史的对比较研究), Shanghai : Éditions Sanlian de Shanghai (上海三联书店), 2007.

de la psychologie des gens locaux, ou bien d'une visée d'appréhension du monde restreinte par la langue que les gens parlent, ces hypothèses trouvent toutes leur fondement dans la Chine d'alors et se réunissent pour justifier que la réflexion sur le langage humain comme connaissance métaphysique n'est pas une tradition spontanée en Chine. Ainsi, lorsque les premiers prêtres européens arrivés dans l'Empire aux 17^e et 18^e siècles se mirent à étudier les règles intrinsèques du fonctionnement de la langue chinoise, la Chine n'avait alors quasiment pas mené d'étude de ce genre, et encore moins sur les langues étrangères qu'elle méprisait.

1.1.3 L'enseignement des langues, tel que les Chinois le pratiquaient

L'enseignement d'une langue est une application de la conception de la langue qui l'inspire, de manière consciente ou inconsciente. Dans le cas de la Chine antique, les pratiques pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères ont été longuement influencées par le modèle d'enseignement de la langue maternelle qui illustre les visées d'appréhension de la langue pratiquée par le peuple du pays.

1.1.3.1 La didactique du chinois langue maternelle : une pédagogie empirique

Comme nous le savons déjà, les études philologiques classiques de la Chine ont subi l'absence du sens de spéculation des lois de la langue. Ce défaut fit que dans la culture pédagogique traditionnelle du chinois, l'enseignement/apprentissage de la langue n'est pas passé par la raison, à travers la connaissance des règles linguistiques, mais par l'empirisme, à travers les pratiques. On prenait pour manuels des livres classiques, étant donné la considération extrême des Chinois pour ces productions de l'esprit. Le but pédagogique était effectivement d'apprendre aux élèves à connaître ces ouvrages et rédiger des articles sur leur modèle. La langue écrite classique faisait l'objet d'apprentissage et les activités pédagogiques concernaient principalement l'apprentissage des idéogrammes, la répétition et la mémorisation de livres anciens, la rédaction d'articles sur le modèle des textes classiques. En classe, le maître lisait phrase par phrase un article et faisait répéter à haute voix les élèves sans leur donner d'explications jusqu'à ce qu'ils retiennent par cœur. Le maître n'intervenait qu'après cette phase de mémorisation pour donner quelques explications et commentaires sur des mots ou des phrases de l'article.

1.1.3.2 L'enseignement des langues étrangères : la méthode de « traduction empirique »

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères trouve son origine dans les centres de traduction (译场 *Yichang*) de soutras bouddhiques créés par les moines durant la seconde moitié du 4^e siècle de notre ère (350-394)³⁴. Certes, ces services étaient plutôt de type « professionnel », se fixant comme mission principale de traduire du sanscrit en chinois les ouvrages canoniques du bouddhisme venu d'Inde. Mais ils s'attribuèrent au fil du temps un statut effectif, celui d'établissement « scolaire », du fait que beaucoup de jeunes moines qui y travaillaient devinrent traducteurs de sanscrit à travers les activités intensives de traduction. Des historiens remontent la scolarisation de langues étrangères, sinon au 4^e siècle, du moins au 13^e siècle, quand le gouverneur de la dynastie mongole des Yuan décida d'ouvrir en 1289 une école de persan, l'École impériale de langue des Huis³⁵ (回回国子学 *Huihui guozixue*) pour former des traducteurs chinois-persan vu la multiplication des échanges commerciaux entre la Chine et les pays arabes. Puis, le nombre de langues étrangères enseignées se multiplia sous la dynastie des Ming quand la Cour fonda en 1407 l'École des Langues minoritaires et étrangères (四夷馆 *Siyi guan*, en français littéralement “ École des langues barbares des quatre mers ”) pour enseigner une dizaine de langues parlées par des ethnies minoritaires ou des pays voisins avec lesquels elle avait des contacts. Parmi ces langues, citons par exemple le mongol, le tibétain, le hindi, le birman, le thaï etc.

Il convient de noter que par rapport à l'enseignement du chinois, les premières écoles de langues étrangères étaient d'une ampleur très limitée tant en quantité d'élèves recrutés qu'en nombre de langues enseignées. D'abord, de peur que des informations confidentielles ne fussent divulguées en direction des pays « barbares » par des gens parlant une langue étrangère, à partir de 1457, sur la proposition d'un haut ministre, la Cour des Ming exerça désormais un double contrôle sur l'enseignement de langues étrangères. D'un côté, le recrutement de tous les élèves par l'école des langues se fit désormais sur recommandation, et, de l'autre côté, il fut rigoureusement interdit aux enseignants de recevoir des élèves à titre personnel en dehors de l'école où ils travaillaient. Il arriva à un certain enseignant nommé Ma Ming (马铭) d'être sévèrement sanctionné en 1465 pour avoir pris en secret 136 apprenants³⁶.

³⁴ FU Ke, *Histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine* (troisième édition en 2004), Shanghai : Presse de l'Éducation des langues étrangères de Shanghai, 1986, p.4.

³⁵ Les Huis : appellation générale que les Chinois utilisent pour désigner l'ensemble des Musulmans de Chine.

³⁶ FU Ke, *op.cit.*, p.10.

Enfin, les parlers d'ethnies minoritaires mis à part, les trois langues enseignées dans l'École étaient d'Asie orientale, l'enseignement des langues d'Occident n'étant pas envisagé

Quelles qu'elles fussent, ces premières institutions de langues étrangères se virent au fur et à mesure chargées de deux missions : la traduction de textes et la formation de traducteurs. En associant les deux types d'activités, professionnelle et didactique, elles développèrent durant presque 1500 ans de pratique un modèle pédagogique dit de « traduction empirique ». Afin d'illustrer pour le lecteur ce modèle ancien tel qu'il existait et la manière dont il était appliqué au niveau de la classe, il suffirait de reproduire ci-dessous le déroulement d'un cours de traduction dans un centre de traduction de textes bouddhistes du 12^e siècle, sous la dynastie des Song :

- 1) Le maître-traducteur en chef installé en face du public apprenant lit à haute voix le texte original écrit en sanscrit ;
- 2) Le correcteur A installé à gauche du maître vérifie s'il y a des fautes dans le texte original ;
- 3) Le correcteur B installé à droite du maître vérifie si le texte lu par le maître est identique à celui de l'original ;
- 4) Un moine apprenant-copiste écoute et transcrit en caractères chinois son par son ce que le maître prononce en sanscrit ;
- 5) Un moine apprenant-traducteur traduit littéralement chaque mot du sanscrit en chinois ;
- 6) Un moine apprenant met dans l'ordre les caractères chinois écrits précédemment pour en faire des phrases ;
- 7) Un assistant compare les textes sanscrit et chinois pour s'assurer de la correction des traductions ;
- 8) Un réviseur se charge de retravailler le texte en chinois pour qu'il se lise aisément ;
- 9) Un autre réviseur retravaille de nouveau le texte modifié à l'étape précédente pour qu'il atteigne un registre soutenu et soumet la version définitive à l'examen du public présent sur le lieu de travail.³⁷

On remarque d'abord que la traduction se trouvait au cœur des activités pédagogiques, ce qui correspondait au but essentiel de ces établissements de former des élèves à la traduction

³⁷ ZHANG Zhengdong, *op.cit.*, p.87.

des documents écrits. La langue écrite soutenue était donc privilégiée au détriment de la parole. Dans l'étude de langue, la maîtrise des techniques de traduction était non seulement l'objectif à atteindre, mais le moyen de l'atteindre.

Ensuite, on note que les Chinois transféraient la tradition pédagogique du chinois langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères. Comme les pratiques d'enseignement des langues étrangères étaient conditionnées par leur milieu d'exercice, ni les maîtres ni les apprenants n'étaient capables de découvrir une autre méthode d'enseignement/apprentissage que celle du chinois qui monopolisait la didactique des langues du pays et qui était ancrée dans leur esprit. Outre quelques manières concrètes de faire la classe comme la lecture à haute voix, la répétition fastidieuse de sons, nous voyons dans ce modèle le même penchant pour une pédagogie par empirisme. On apprend à traduire en traduisant. Le maître enseigne sans donner d'explications explicites. Un tel processus d'apprentissage est organisé à partir d'un postulat non déclaré: la langue s'apprend naturellement par la pratique. Il convient de souligner que cette méthode de «traduction empirique» qui vise l'acquisition de savoirs linguistiques de manière naturelle à travers des pratiques intensives de transfert diffère de la méthode de «traduction-grammaire» ou «grammaire-traduction» qui compte sur une capacité d'abstraction. Du point de vue didactique, c'est une méthode bien adaptée à la Chine de l'époque, parce qu'à ce moment-là, les Chinois n'avaient aucun sens de la grammaire des langues ni une grammaire constituée qu'ils puissent introduire en classe de langues.

Enfin, cette méthode, empirique et donc peu méthodique au fond, n'aboutit ni à la conceptualisation d'un courant théorique avec des propositions d'activités, ni à la mise au jour de manuels constitués. Les supports pédagogiques utilisés (textes religieux, correspondances et traités diplomatiques) n'étaient pas choisis conformément à un but pédagogique déterminé selon une certaine progression, mais souvent pour répondre à un besoin pragmatique de traduction.

1.2 L'arrivée de missionnaires d'Europe avec l'esprit de raison

Une telle situation linguistique et didactique semblait figée et aurait pu continuer à l'être dans l'Empire, d'autant plus qu'aucun élément extérieur n'était intervenu pour briser sa tranquillité psychologique d'être culturellement supérieur au reste du monde. C'était juste dans cet environnement qu'à partir de la fin du 16^e siècle, un groupe de religieux envoyés par

l'Église de Rome débarqua en Chine et réussit à s'installer au pied de sa Muraille. Grâce à une diversité d'activités religieuses, linguistiques et culturelles qu'ils menèrent avec à leur tête des pères francophones, débuta au 18^e siècle le premier « âge d'or » de l'histoire des relations entre la Chine et l'Europe. Cette histoire est bien connue grâce au nombre important de recherches réalisées. Nous allons ici la réexaminer du point de vue de la didactique des langues étrangères.

Les missionnaires envoyés en Chine étaient, comme leurs confrères partis dans d'autres coins du monde, presque tous des érudits et des polyglottes. La plupart d'entre eux connaissaient parfaitement plusieurs langues. C'était par exemple le cas du Père Bouvet, qui fut sélectionné pour la Mission en Chine en tant que « Mathématicien du Roi » et pour son génie en langues latine, grecque, syrienne, italienne, espagnole, portugaise et hébraïque³⁸. Le Père Claude de Visdelou, qui embarqua pour la Chine avec le Père Bouvet à bord du même bateau, fut lui aussi choisi pour la même raison. Outre cette compétence multilingue, avant de partir en Chine, les pères reçurent de l'Église une formation systématique couvrant une diversité de savoirs. En plus de cours de théologie, de mathématiques ou de physique, ils durent aussi suivre des cours de linguistique portant spécifiquement sur les grammaires³⁹.

Les missionnaires venaient d'un continent où l'histoire de l'étude du langage humain remonte à la nuit des temps. Contrairement à l'étude linguistique menée en Chine, dès l'origine de cette science, l'étude du lien entre langue et logiques est trouvée au centre de la recherche. Depuis les philosophes Platon et Aristote, l'activité intellectuelle de description et de théorisation en la matière n'a jamais cessé. Aux 17^e et 18^e siècles, lorsque les missionnaires se ruèrent vers l'empire chinois, l'Europe était en pleine période de la grammaire traditionnelle marquée par un fort rationalisme. L'importance était toujours accordée à l'élucidation des structures et des règles d'une langue particulière : à l'instar de la grammaire grecque et de celle du latin, et aussi pour rivaliser avec ces deux grammaires qui étaient considérées comme étant la science du langage par excellence, chaque peuple de l'Europe fit l'histoire de sa grammaire. Durant la période entre la Renaissance et le 18^e siècle en particulier, de tels ouvrages furent composés pour presque toutes les langues européennes comme les grammaires italienne et espagnole au 15^e siècle et les grammaires française, polonaise et slave au 16^e siècle.

³⁸ COLLANI Claudia von, *P. Joachim Bouvet S.J. : Sein Leben und sein Werk* (édition chinoise), traduction chinoise par LI Yan, Zhengzhou : Éditions Élphant, 2009, p.17.

³⁹ *Idem.*, pp. 12-13.

La curiosité des linguistes européens pour le langage n'en resta pas là. Aux 17^e et 18^e siècles, dans le cadre de l'exploration maritime, on se mit à échantillonner et décrire des centaines de langues lointaines, dont des langues amérindiennes. Ce fut aussi le temps des dictionnaires polyglottes, des premières classifications de langues. Les missionnaires jésuites jouèrent le rôle de pionniers dans cette exploration de langues exotiques : les travaux d'analyse de langues étaient incontournables pour ces voyageurs courageux dans leurs missions à l'étranger, du fait que, se déplaçant partout sur la globe pour prêcher l'Évangile, ils avaient constamment affaire à des peuples parlant des langues inconnues, qu'ils devaient cependant maîtriser à travers des travaux d'analyse.

Tout comme leurs prédécesseurs, les serviteurs de Dieu venus en Chine entreprirent dès leur arrivée diverses opérations linguistiques. Formés à la manière européenne, ils étaient imprégnés de la conception linguistique en vogue sur le continent. De ce fait, toutes les activités linguistiques qu'ils menèrent en contexte chinois ne furent que des applications des théories qu'ils avaient acquises en Europe. Leurs actions se déroulèrent dans deux directions principales. D'un côté, ils se mirent à étudier le chinois comme langue locale dans le cadre d'une stratégie d'intégration dans la société. De l'autre côté, ils s'efforcèrent de diffuser le latin, langue véhiculant le discours de Dieu au sein du peuple chinois afin de lui faire mieux entendre la voix du Saint-Esprit. Quelques fragments de documents anciens enregistrant leurs pratiques pédagogiques des langues, ainsi que des ouvrages lexicographiques et grammaticaux publiés par eux à la même époque nous montrent que depuis l'arrivée de ces religieux allophones, quelques éléments de nouveauté furent introduits petit à petit dans la culture linguistique et pédagogique traditionnelle du pays.

1.3 L'apprentissage du chinois : démonstration d'une approche européenne ?

Quelle langue utiliser pour l'évangélisation ? Telle fut la question que les avant-gardes des Jésuites comme Michele Ruggieri et Matteo Ricci se posèrent quand ils mirent pied sur le territoire chinois à la fin du 16^e siècle. Le choix fut vite fait. Face au vieil empire qui avait un orgueil opiniâtre de sa longue tradition, la meilleure stratégie pour faire progresser le christianisme fut celle de s'instruire d'abord pour instruire. Les précurseurs et leurs successeurs cherchèrent donc à s'adapter à l'environnement linguistique des Chinois. En principe, dès le début de leur mission chinoise, les missionnaires consacraient plusieurs années à un apprentissage approfondi de la langue.

Quand les premiers Jésuites se mirent à s'initier aux idéogrammes, ils se retrouvèrent dans une situation de pénurie totale de sources d'apprentissage. Ils n'avaient ni enseignant ni livre de référence. Sur le terrain, peu de Chinois natifs acceptèrent de leur apprendre la langue : vis-à-vis des « Barbares d'Occident », les gens du peuple autant que les mandarins nourrissaient encore un sentiment mêlé de mépris et de crainte et évitaient ainsi tout contact avec eux. Quelques rares Chinois qui acceptèrent d'être leurs maîtres furent ou bien des gens peu éduqués ou bien des escrocs qui demandèrent un prix trop élevé. La disette d'enseignants s'aggrava à partir de 1759, suite à l'affaire James Flint⁴⁰. De peur que les étrangers ne deviennent des éléments perturbateurs une fois la langue maîtrisée, la Cour impériale lança un décret interdisant désormais rigoureusement au peuple d'enseigner la langue du pays aux étrangers. Par manque d'enseignants, les premiers apprenants de chinois furent en grande partie des autodidactes. Érudits et doués pour les langues, par une « immersion » linguistique, au bout de quelques mois d'études acharnées, les premiers aventuriers de Dieu furent en mesure de lire et de parler le chinois avec une facilité surprenante. Une de leurs justes préoccupations fut donc « d'épargner à leurs successeurs les difficultés qu'ils avaient eux-mêmes rencontrées au début de leur étude de la langue chinoise »⁴¹. En vue d'une œuvre évangélique à long terme en Chine, dès qu'ils eurent acquis des connaissances suffisantes en la matière, les devanciers se firent « maîtres de chinois » et prirent l'initiative de former les nouveaux prêtres dans le cadre de classes particulières ou des séminaires spécifiquement créés pour la formation. Là de nouveau, une autre question se posa. Ils ne trouvèrent nulle part de manuel qu'ils pourraient utiliser en classe : dans l'Europe de l'époque, aucune étude n'avait été faite sur la langue⁴², alors qu'en Chine les pratiques pédagogiques empiriques n'avaient pas abouti à la mise au jour d'un livre scolaire explicitant l'usage de la langue.

⁴⁰ En 1759, sans l'autorisation des autorités chinoises, le marchand anglais James Flint entra par navire jusqu'à Tianjin pour protester auprès de l'empereur Qian Long contre la corruption des fonctionnaires de Canton dans les affaires commerciales. Il fut jeté en prison pendant 3 ans à Macao pour violation de la règle officielle interdisant la libre circulation des étrangers dans d'autres régions de la Chine que le Guangdong. Dans son rapport adressé à l'empereur, LI Shiyao, alors vice-roi du Guangdong et du Guangxi, attribua cette affaire à des Chinois qui enseignaient la langue chinoise aux étrangers, puisque, selon lui, la maîtrise de la langue permettait aux étrangers de recueillir plus facilement les informations sur le pays, ce qui constituait une menace par rapport à l'ordre naturel. Il conseilla dans le même rapport d'appliquer l'interdiction de l'enseignement du chinois aux étrangers. La proposition fut retenue par l'empereur et, depuis lors, tout Chinois qui dégnait aider les étrangers dans l'apprentissage de la langue serait considéré comme traître et donc rigoureusement jugé puni et souvent exécuté.

⁴¹ PERNY Paul, « Préface » in *Dictionnaire français, latin, chinois de la langue mandarine parlée*, Librairie de Firmin Didot Frères, 1869, p.2. Le dictionnaire est conservé à la BNF, cote X-5212.

⁴² Ce n'est après les premières connaissances sur la Chine et sa langue apportées aux 17^e et 18^e siècles par les Jésuites, et notamment les Jésuites français, que l'étude de la langue et la civilisation chinoises s'introduisit peu à peu au 19^e siècle dans le monde occidental. En 1814, Jean-Pierre Abel-Remusat inaugura la première chaire de langues et littératures chinoises et tartares-mandchoues au Collège royal (le futur Collège de France). Ce fut le début des études sinologiques en Occident. (<http://www.universalis.fr/encyclopedie/abel-remusat/> consulté le 5 mai 2012).

Pire encore est que les idéogrammes paraissaient peu grammatisés en comparaison des langues à flexion. L'abondance des homonymes, le manque de variations morphologiques, l'abus de liberté dans l'arrangement de différentes composantes du discours sont pour tout Européen plus qu'un casse-tête, voire un choc. Les doléances d'un père français du 18^e siècle à ce sujet nous permettent d'éprouver à quel point les premiers apprenants occidentaux furent perturbés par cette langue qui allait complètement à l'encontre de leurs habitudes linguistiques :

Le chinois est bien difficile. Je puis vous assurer qu'il ne ressemble en rien à aucune langue connue. Le même mot n'a jamais qu'une terminaison ; on n'y trouve point ce qui dans nos déclinaisons distingue le verbe et le nombre des choses dont on parle. Dans les verbes, rien ne nous aide à faire entendre quelle est la personne qui agit, comment et en quel temps elle agit, si elle agit seule ou avec d'autres. En un mot, chez les Chinois le même mot est substantif, adjectif, verbe, adverbe, singulier, pluriel, masculin, féminin, etc. C'est à vous qui écoutez, à épier les circonstances et à deviner. Ajoutez à cela, que tous les mots de la langue se réduisent à trois cents et quelques ; qu'ils se prononcent de tant de façons qu'ils signifient quatre-vingt mille choses différentes qu'on exprime par autant de caractères.

Ce n'est pas tout. L'arrangement de tous ces monosyllabes paraît n'être soumis à aucune règle générale ; en sorte que pour savoir la langue, après avoir appris tous les mots, il faut apprendre chaque phrase en particulier ; la moindre inversion ferait que vous ne seriez pas entendu des trois quarts des Chinois.

Je reviens aux mots. On m'avait dit : chou signifie livre. Je comptais que toutes les fois que reviendrait le mot chou, je pourrais conclure qu'il s'agissait d'un livre. Point du tout ; chou revient, il signifie un arbre. Me voilà partagé entre chou livre et chou arbre. Ce n'est rien que cela ; il y a chou grandes chaleurs, chou raconter, chou aurore, chou pluie, chou charité, chou accoutumés, chou perdre une gageure, etc. Je ne finirais pas, si je voulais rapporter toutes les significations du même mot.

[...]

Ce qui sera surtout et éternellement un écueil pour tout Européen, c'est la prononciation. Elle est d'une difficulté insurmontable. D'abord, chaque mot peut se prononcer sur cinq tons différents, et il ne faut pas croire que chaque ton soit si marqué, que l'oreille le distingue aisément. Ces monosyllabes passent d'une vitesse étonnante, et de peur qu'il ne soit trop aisé de les saisir à la volée, les Chinois font encore je ne sais combien d'élisions qui ne laissent presque rien de deux monosyllabes. D'un ton aspiré, il faut passer de suite à un ton uni ; d'un sifflement, à un ton rentrant ; tantôt il faut parler du gosier, tantôt du palais, presque toujours du nez. [...]⁴³

Tout devait donc être fait à partir de leurs propres forces. Religieux déterminés et linguistes bien entraînés, les pères se livrèrent avec zèle à l'étude et à l'analyse des idéogrammes. Leur fonds de savoirs fit que dans la recherche, ils suivirent la même voie frayée par les linguistes d'Europe, se concentrant sur la mise en évidence systématique des éléments constitutifs du chinois ainsi que sur la conceptualisation des règles de son fonctionnement. Leurs efforts portèrent sur les trois pôles composant la linguistique traditionnelle : la phonétique, la syntaxe et la sémantique. On trouve des traces de ces

⁴³ P. François Bourgeois à Madame de ***, 15 octobre 1769, in *Lettres étonnantes et curieuses de Chine par des missionnaires jésuites 1702-1776*, Garnier-Flammarion, 1979, pp. 468-470.

tentatives de création d'une grammaire dans quantité de glossaires phonétiques, grammaticaux et lexicaux publiés alors. Ces ouvrages, il est vrai, conçus pour faciliter l'apprentissage du chinois, sont traditionnellement classés dans la bibliographie de sinologie. Mais ce sont également des « mines d'or » pour l'étude de l'enseignement de langues étrangères en général et pour celui du FLE en particulier, dans le sens qu'en réalisant la première mise en correspondance des deux langues, chinoise et occidentale, ces ouvrages constituent l'ancêtre direct des futurs manuels de langues étrangères, dont ceux du FLE au sens proprement dit.

Afin d'aider le lecteur à apprécier de manière savoureuse ces manuscrits rares et souvent inaccessibles, attardons-nous sur quelques-uns de ces documents, notamment ceux concernant la langue française, que nous avons eu la chance de découvrir à la fin d'une longue recherche documentaire.

1.3.1 Dictionnaires phonétiques

Matteo Ricci fut le premier à penser utiliser le système phonétique occidental pour écrire le chinois en fonction des besoins de la nation européenne. Vu la diversité de nationalités des missionnaires alors présents en Chine, par souci d'unification, il finit par choisir comme outil de transcription le latin, langue que tous les Jésuites maîtrisaient quel que soit leur pays d'origine. En compagnie de son confrère Michele Ruggieri auprès de qui il apprenait le chinois à l'époque, il inventa entre 1584 et 1588 le premier système de références écrites à la prononciation de la langue chinoise pour composer *le Dizionario portoghese-chinese*⁴⁴, un des premiers dictionnaires chinois (le mandarin) en langue occidentale (le portugais). Le manuscrit a été découvert en 1934 aux Archives de Jésus de Rome sous forme d'un dictionnaire sino-européen inachevé⁴⁵. Ce glossaire de 189 pages au format de 23x 16,5 cm comporte environ 6 000 mots et expressions portugais classés de A à Z. Pour faciliter la consultation, la partie dictionnaire consiste principalement en 3 colonnes, comme le montre un extrait du manuscrit que nous mettons ci-dessous : le portugais était placé à gauche avec la romanisation en lettres latines au milieu et la traduction chinoise à droite :

⁴⁴ Le titre original en sinogrammes est 平常问答词意 (*Pingchang wenda ciyi*), qui signifie en français *Sens des mots à l'usage de la conversation courante*. En 2001, la Bibliothèque nationale portugaise a réédité l'ouvrage sous le titre de *Dicionário Português-Chinês 葡汉辞典 (Pu-Han Cidian): Portuguese-Chinese dictionary*, by Michele Ruggieri, Matteo Ricci ; edited by John W. Witek.

⁴⁵ FANG Hao, *Histoire de communication entre la Chine et l'Occident (vol. II)*, Éditions Yuelu shushe, 1987, p.947.

Portugais	Romanisation	Chinois
Agua	scioj	水
Agua de frol	zen scã scioj	甌香水
Agua de poso	çin scioj	井水
Agua de fonte (yu õ should be çu õ)	yu õ [sjc!] scioj	泉水
Agua de rio	ho scioj	河水
Agua da chuva	yu scioj	雨水
...

La première pierre fut ainsi posée pour l'œuvre de romanisation du chinois. Cependant, à défaut de signes fixes et cohérents, ce premier exemple paraissait encore plein d'ambiguïtés. Matteo Ricci poursuivit ses essais et plusieurs travaux furent accomplis de façon remarquable. En 1598, à l'aide du P. Lazzaro Cattaneo, qui était un bon musicien, et d'un religieux chinois nommé Zhong Mingren (钟鸣仁)⁴⁶, il réalisa enfin le premier projet de transcription systématique des sons de la langue chinoise en latin avec *le Vocabularium ordine alphabetico europaeo more concimatum* (西文拼音字典 *Xiwen pinyin zidian*). Il semble qu'on n'ait pas conservé le manuscrit original. D'après le récit de Ricci sur cette œuvre⁴⁷, nous savons simplement qu'il s'agit d'un glossaire de vocabulaire chinois transcrit en alphabet latin avec l'invention de cinq signes phonétiques pour distinguer les tons de la langue chinoise. Cependant, une excellente application de ce projet, qui nous est parvenue sous forme d'un recueil d'articles écrits en chinois annotés en lettres phonétiques, nous livre un témoignage de la subtilité des idées du créateur. Il s'agit de son fameux 西字奇迹 (*Xizi qiji*), merveille des écrits occidentaux⁴⁸. En 1605, à la demande d'un lettré chinois nommé Cheng Junfang (程君房), Ricci rédigea en mandarin trois articles pour expliquer des règles catholiques. Ces écrits auraient été rassemblés par l'Église et édités à la Capitale de l'empire chinois sous forme d'un petit recueil de six pages intitulé *Xizi qiji*. Les 387 caractères qui composent l'œuvre sont chacun écrits par des lettres latines placées à droite. Pour la transcription des articles, Matteo Ricci fit référence à son dictionnaire chinois-latin. On peut

⁴⁶ Zhong Mingren (1562-1622), aussi appelé 钟巴相 (Zhong Baxiang), était originaire de Canton. Premier Chinois converti en christianisme, il porta désormais le nom européen de Fr. Sebastien Fernandez. Il apprit le latin auprès de ses maîtres étrangers et devint un assistant très compétent dans les travaux lexicographiques.

⁴⁷ RICCI Mattéo, *Histoire de l'expédition chrétienne au royaume de la Chine*, traduite en français par le S.D.F. de Riquebourg-Trigault, Lille : Pierre de Rache, 1617, p.294.

⁴⁸ L'ouvrage est très connu sous le titre chinois 西字奇迹 (*Xizi qiji*) ou 明末罗马字注音文章 (*Mingmo luoma zhuyin wenzhang*, en français *Quelques articles de la fin des Ming annotés en lettres latines*). Une copie du manuscrit original est conservée à la Bibliothèque Vaticane sous Racc., Gen. Oriente, III, 2331(12). Pour la présente étude, nous avons consulté 明末罗马字注音文章 *Quelques articles de la fin des Ming annotés en lettres latines*, l'édition chinoise publiée en 1957 par la Maison d'Éditions de Réforme de l'écriture.

distinguer dans les écrits latins vingt-six consonnes, quarante-quatre voyelles et cinq signes de ton réunis pour constituer ce que nous appelons le projet de transcription du chinois de Matteo Ricci.

L'entreprise de conversion des caractères chinois en latin initiée par lui sera développée par les travaux de divers missionnaires chrétiens et autres occidentaux, parmi lesquels le plus remarquable est sans doute le 西儒耳目资 (*Xiru ermuzi*) en chinois, *La prononciation chinoise et européenne* d'après la traduction française, ou mot à mot : « Aide pour les oreilles et les yeux des lettrés occidentaux », élaboré par le Père Nicolas Trigault vingt ans après le projet de Ricci. Secrétaire de Ricci et éditeur de son rapport qu'il publia sous le titre d'*Histoire de l'expédition chrétienne au royaume de la Chine* (1615), médiateur auprès du Pape Paul V pour obtenir l'autorisation de célébrer en Chine la messe en chinois (1615) et traducteur de nombreux livres classiques chinois, le Père Trigault œuvra également pour la romanisation de l'écriture chinoise avec son ouvrage majeur du *Xiru ermuzi*. A noter que pour la rédaction de ce livre, il bénéficia largement de l'aide d'un philologue et traducteur chinois : Wang Zheng (王徵) (1571-1644) qui portait le prénom de Philippe et à qui il avait appris le latin. Ce dernier révisa l'ouvrage et le livra à la publication en 1625.

Basé largement sur les schémas de transcription de Ricci, le travail de Trigault en constitue à la fois un prolongement et une perfection. L'œuvre se présente sous forme d'un dictionnaire de prononciations sino-européennes. Bien que pour la description phonétique du chinois, l'auteur utilise encore le latin, pour des lexicologues français, c'est le « premier dictionnaire sino-français »⁴⁹, ceci probablement en raison de la nationalité du P. Trigault qui est connu pour avoir été le premier missionnaire « français » en Chine⁵⁰. Composée de plus de 900 pages, ce glossaire volumineux est réparti en 3 volumes⁵¹. Le premier, intitulé *Yiyin shoupu* (译引首谱), est une introduction générale à la phonologie pour donner 29 phonèmes européens, ainsi que le chinois équivalent à chacun. Le deuxième, ayant pour titre *Lieyin yunpu* (列音韵谱) classe les caractères chinois selon leur prononciation, noté en caractères latins, permettant ainsi pour la première fois dans l'histoire lexigraphique de la Chine la

⁴⁹ « Préface » in *Grand dictionnaire Ricci de la langue chinoise* = 利氏汉法辞典, 2001, Instituts Ricci (Paris-Taïpei) ; Desclée de Brouwer, p.V.

⁵⁰ La nationalité du Père Trigault (connu en Chine sous le nom 金尼阁 Jin Nige) est parfois sujet à controverse. Le Père Trigault naquit le 3 mars 1577 à Douai. A l'époque, la ville était habitée par des tribus du peuple belge. Pourtant, un demi-siècle après le décès du Père, cette région fut conquise par la France et reste jusqu'à présent territoire français. C'est la raison pour laquelle la plupart des chercheurs placent le Père sur la liste des missionnaires français alors que certains le considèrent étant de nationalité belge en insistant sur l'origine de la ville.

⁵¹ Pour la rédaction du présent article, nous avons fait référence à l'édition de 1957 publiée par la Maison d'Édition de Réforme de l'écriture.

consultation des caractères par entrée phonétique. Le dernier paru sous le titre de *Liebian zhengpu* (列边正谱) arrange les caractères selon le nombre de radicaux, tandis que chaque caractère est toujours accompagné de transcription en latin, ce qui permet à l'utilisateur de trouver la prononciation d'un caractère qu'il ignore.

En publiant cet important glossaire phonétique couvrant l'ensemble des syllabes de la langue chinoise médiévale, les Jésuites en Chine accomplirent le projet de romanisation du chinois débuté par Matteo Ricci avec le dictionnaire chinois-portugais. Le projet du Père Ricci et celui du Père Trigault sont souvent communément désignés comme le «projet de Ricci-Trigault », étant donné que le second se réalisa dans la continuité du premier.

1.3.2 Dictionnaires grammaticaux

Par rapport aux glossaires phonétiques que les pères élaborèrent en comparant les sons chinois et européens au fur et à mesure de leur apprentissage, la déduction des règles régissant le fonctionnement de la langue chinoise était un travail plus difficile à accomplir. Cela aurait été la raison pour laquelle, selon Yao Xiaoping, ce genre d'ouvrages parut avec un certain retard⁵². Si Matteo Ricci avait remarqué plusieurs particularités du chinois comme la structure syllabique, les tons, les homophones, etc., il n'aborda quasiment pas de phénomènes grammaticaux, sauf quelques descriptions sur l'usage d'un nombre de mots bien limité. Les premières tentatives d'abstraction du chinois furent menées par ses successeurs, au milieu ou vers la fin du 17^e siècle, un demi-siècle après le décès du père.

La *Grammatica sinica* (中国文法 *Zhongguo wenfa*) due à Martino Martini⁵³ de la Compagnie de Jésus et l'*Arte de la lengua mandarina* (华语官话语法 *Huayu guanhua yufa*) du dominicain Francesco Varo⁵⁴ sont généralement considérées comme étant les premières grammaires du chinois. La date de compilation de la première est difficile à préciser aujourd'hui. Des récits sur les activités de l'auteur nous amènent à supposer qu'elle ne fut pas achevée avant 1650, probablement entre 1653-1657, lors de son voyage en Europe⁵⁵.

⁵² YAO Xiaoping, « Origine de la sinologie en Europe- étude et apprentissage du chinois par les premiers missionnaires », *Journal académique Chang Jiang*, n°1, 2008, p.118.

⁵³ Martino Martini (1614-1661) dont le nom chinois est 卫匡国 (Wei Kuangguo) est un Jésuite missionnaire italien. Il arriva à Hangzhou en 1643 et y décéda en 1661. Il est également connu pour avoir été le premier géographe et cartographe de la Chine.

⁵⁴ Francesco Varo (1627-1687) dont le nom chinois est 万济国 (Wan Jiguo) est un dominicain missionnaire espagnol. Il débarqua à Fujian en 1649 et décéda au Fujian en 1687.

⁵⁵ YAO Xiaoping, 2008, *op.cit.*, p.118. A titre d'information, Il faudra attendre encore trois siècles et demi, c'est-à-dire en

L'ouvrage est écrit en latin et divisé en trois chapitres : la première partie aborde des règles phonétiques de transcription du chinois en latin et les deux dernières sont consacrées à la grammaire en catégorisant les caractères chinois selon huit classes de mots européens comme noms, pronoms, verbes, prépositions, adverbes, interjections, conjonctions et numéraux. Des exemples, quoique limités en nombre, sont donnés pour illustrer les règles. La grammaire de Varo fut, quant à elle, rédigée en espagnol en 1682 et publiée en 1703 à Canton⁵⁶. Pour l'organisation de son livre, Varo suivit les mêmes principes que Martini, c'est-à-dire en fonction des parties du discours, mais en introduisant quelques nouvelles notions comme les adjectifs et les noms verbaux. Autant de pages furent destinées à l'analyse syntaxique, telle que celles consacrées à la voix passive et aux règles de composition du discours.

Ce fut le début de la réflexion sur la langue chinoise. Dès lors paraîtraient toute une série d'œuvres dans la même veine. En 1686, le Père Bouvet rédigea quelques Traités en latin et en français afin d'établir, de développer et de justifier le système des caractères chinois. De tous les apports imputés à cette première étude sur le chinois mandarin faite par un Jésuite missionnaire sur le terrain, le plus connu est qu'il inspirera largement le Père Joseph de Prémare⁵⁷, parfait étudiant du chinois, qui rédigera, en partie sur les matériaux recueillis par le Père Bouvet, sa « Notice sur la langue chinoise », *Notitia linguae sinicae* (汉语札记 *Hanyu zhaji*), chef d'œuvre non seulement de l'auteur même, mais aussi de tous les ouvrages que les Européens avaient composés jusque-là en matière de langue chinoise. Accompli en 1728 à Canton, resté longtemps manuscrit et inconnu du monde, imprimé en 1831 à Malacca, l'ouvrage traite en deux parties d'une large gamme de problèmes relatifs à la langue et à la littérature chinoises. L'auteur accorde une importance égale aussi bien à la langue vulgaire qu'à la langue écrite, au style familier qu'au style soutenu, en consacrant à chaque registre de langue une des deux parties principales qui composent l'ouvrage. Dans chaque partie, des phénomènes grammaticaux du chinois sont expliqués dans un langage scientifique européen, comme les particules négatives, diminutives, augmentatives, itératives, initiales et finales, et les principales figures de mots, etc. Par souci sans doute de fournir au lecteur une référence lexicale, l'auteur termine chaque partie par une abondante collection de proverbes ou de phrases composées de 1, 2, 3 et 4 caractères. Le commentaire de Rénusat permet de saisir

1998 pour que l'ouvrage soit édité et publié pour la première fois. La version chinoise a été éditée en mars 2011 sous le titre de « 中国文法=Grammatica sinica » par la Presse de l'Université normale de la Chine de l'Est.

⁵⁶ Le manuscrit original est rare et difficilement accessible. La version chinoise a été publiée en 2003 par la Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP) sous le titre de « 汉语官话语法 ».

⁵⁷ Joseph-Henri Marie de Prémare (1666-1736), connu sous le nom chinois Ma Ruose (马若瑟) était un prêtre jésuite français, missionnaire en Chine, et sinologue. Il arriva à Canton en Chine en 1698 et décéda le 7 septembre 1736 à Macao.

l'ampleur de ce travail qui fut effectivement le résultat de plus de trente ans de labeur accompli par l'auteur :

Ce n'est ni une simple grammaire, comme l'auteur lui-même le dit trop modestement, ni une rhétorique ; c'est un traité de littérature complet, où le P. de Prémare n'a pas seulement réuni tout ce qu'il avait recueilli sur l'usage des particules et les règles grammaticales des Chinois, mais où il a fait entrer aussi un grand nombre d'observations sur le style, les locutions particulières à la langue antique et à l'idiome commun, les proverbes, les figures les plus usitées, le tout appuyé d'une foule d'exemples cités textuellement, traduits et commentés quand cela était nécessaire.⁵⁸

1.3.3 Dictionnaires lexicaux sino-français

Parallèlement à la recherche en sonorisation et grammaire, les Jésuites œuvraient à un troisième travail linguistique : l'élaboration de dictionnaires chinois-européens. Un tel choix correspondait tout à fait à la culture lexicographique qui était en vogue dans l'Europe d'alors où l'usage de dictionnaires bilingues ou polyglottes, rendu possible par les techniques d'imprimerie, se répandit rapidement. Une forte compétence lexicale était d'ailleurs nécessaire pour les missionnaires dans la mesure où les mots constituaient la chair vive des textes chinois qu'ils auraient à comprendre, rédiger ou traduire. La nécessité de transfert sémantique entre le chinois et leur langue stimula donc l'usage du « recueil de mots » qui prendrait progressivement forme de dictionnaire, voire d'encyclopédie. De plus, pour les Jésuites, dans l'étude du chinois, rien n'était mieux que le dictionnaire qui était à la fois l'objectif à atteindre et le moyen de l'atteindre. Ce n'était pas un simple outil de référence qu'ils consultaient en cas de besoin, mais un manuel de langue avec lequel ils apprenaient la langue. En effet, copier un dictionnaire sino-européen était une approche que les Jésuites adoptaient fréquemment pour apprendre le chinois. Tel fut par exemple le cas du Père Chavagnac⁵⁹ qui témoigna que pour maîtriser cette langue « il n'y a que pour Dieu qu'on puisse se donner la peine de l'apprendre ». Il employa au moins cinq longs mois, huit heures par jour, à écrire des dictionnaires et ce travail lui permit enfin d'apprendre à lire⁶⁰. Dans la préface de son *Notitia linguae sinicae*, le Père de Prémare raconta à son tour que les jeunes missionnaires, dès leur arrivée en Chine, se hâtaient de se procurer un dictionnaire

⁵⁸ PFISTER Louis, *Notices biographiques et bibliographiques sur les Jésuites de l'ancienne mission de Chine, 1552-1713*, Chang-hai : Imprimerie de la Mission catholique, 1932-1934, p.524.

⁵⁹ Il est connu en Chine sous le nom chinois 沙守信 (Sha Shouxin).

⁶⁰ «Lettre du Père Chavagnac, Missionnaire de la Compagnie de Jésus à la Chine, au Père le Gobien, de la même Compagnie. A Foutcheou-fou, le 10 de Février 1703 », in *Lettres édifiantes et curieuses, écrites des missions étrangères. (Mémoires de la Chine)*, Tome XVII, nouvelle édition, Paris : chez J.G. MERIGOT le Jeune, Libraire, 1780, p.190.

sino-européen qu'ils mettaient énormément de temps à copier⁶¹.

Les chercheurs s'accordent à reconnaître que le premier dictionnaire sino-européen est l'*Arty Vocabulario de la lengua China* (华语韵编 *Huayu yunbian*), lexique espagnol-minnan, un dialecte chinois parlé dans le Sud du Fujian, une partie du Guangdong et à Taiwan, composé en 1575 par un Espagnol nommé Fray Martin de Rada, géologue et missionnaire d'ordre augustinien, lors de sa résidence dans la région côtière du Fujian. Les missionnaires arrivés plus tard, et notamment les Jésuites, ceux de la France en particulier, prirent vite le relais dans cette entreprise d'élaboration lexicographique et firent preuve d'une telle persévérance qu'ils rédigèrent, entre 1575 et 1800, plus de soixante dictionnaires, bilingues ou polyglottes, dont une cinquantaine nous sont parvenus sous forme de manuscrits⁶². Pour la première fois dans l'histoire, les sinogrammes furent mis côte à côte avec une diversité de mots occidentaux, d'abord en espagnol, portugais et latin, et plus tard en d'autres langues d'Europe dont le français, l'allemand, le néerlandais, etc. Malgré la diversité des langues européennes présentes dans l'empire chinois, l'élaboration du lexique chinois-latin fut d'emblée privilégiée par les missionnaires en raison du monopole du latin dans leur œuvre évangélique. En effet, c'était l'une des langues de travail, sinon l'unique, que les Pères étaient autorisés à employer, notamment dans les documents qu'ils s'adressaient entre eux ou qu'ils envoyaient à leur supérieur⁶³. De ce fait, il n'est point étonnant de voir que parmi les manuscrits découverts, les dictionnaires chinois-latins ou contenant ces deux langues représentent une majorité écrasante. Dans un article qu'il a publié en 2007, Yao Xiaoping fait une description très détaillée de 14 dictionnaires chinois-étrangers des 17^e-18^e siècles, tous manuscrits rares et inconnus des chercheurs chinois, qu'il avait découverts en août-mai 2006 lors de sa recherche documentaire à la Bibliothèque Vaticane. Sur les quatorze manuscrits qu'il a présentés, dix portent sur le chinois et le latin⁶⁴. Parmi tous les lexiques de ce genre, les plus remarquables sont sans contestation le *Dictionarium Latino = Italico = Sinicum* (拉

⁶¹ <http://baike.baidu.com/view/493630.htm>, consulté le 5 mai 2012.

⁶² WANG Lida, *Histoire brève de l'étude du chinois*, Pékin : Presse Commerciale, 1963, p.12.

⁶³ Les Jésuites français ne firent pas exception. Dès leur arrivée en Chine, ils furent limités au sujet de la langue par le Père Thomas Pereira, visiteur canonique portugais de la région de Pékin d'alors, qui, pour faciliter l'examen des documents, ne leur permit pas l'utilisation d'autres langues que le latin et le portugais dans les correspondances. La censure était telle qu'il alla jusqu'à retenir les lettres que le Père Bouvet avait écrites en français à son collègue français le Père Joannes de Fontaney et à l'Académie des Sciences de France. (COLLANI Claudia von, p.25)

⁶⁴ YAO Xiaoping, «Les premiers dictionnaires sino-étrangers — une brève présentation sur 14 manuscrits de langues écrites par des missionnaires occidentaux abrités à la Bibliothèque Vaticane », *Linguistique moderne*, n°2, 2007, pp. 97-116. Pour la documentation, l'auteur a fait référence à l'*Inventaire* de Paul Pelliot fait en 1922 : *Inventaire sommaire des manuscrits et imprimés chinois de la Bibliothèque Vaticane*. Bibliotheca Apostolica Vaticana Sala Consu Itazione Manoscritti 512. Les 14 manuscrits qu'il a décrits sont conservés sous les notices suivantes : Borgia Cinese 395, 406, 408, 411, 424, 461, 473, 475, 495, 503, Vat. Estr. Oriente 2, 22, 5A, 5B.

意中字典 *La-Yi-Zhong zidian*)⁶⁵ du Père Carolus Horatius a Castarano de la Mission des Franciscains en 1732, et ce *Sinicorum Characterum Europea Interpretatio* (字汇腊丁略解 *Zihui lading luejie* ou 汉字西译 *Hanzi xiyi*)⁶⁶ par le Père Bazilius a Glemona, du même ordre, en 1733.

1.3.3.1 Une palette de dictionnaires élaborés par les Jésuites français en Chine

L'élaboration de vocabulaires sino-français commença quant à elle dès le début de la Mission française de Pékin, sous le règne de l'empereur Kangxi, et dura pendant les règnes de ses deux successeurs, l'empereur Yongzheng, son fils, et surtout de Qianlong, son petit-fils.

Le Père Bouvet, un des premiers cinq mathématiciens jésuites que Louis XIV fit partir pour la cour de Kangxi en 1685 fut celui qui s'attacha en premier à écrire un dictionnaire chinois-français. Inventeur du figurisme, il rédigea de nombreux ouvrages pour justifier son hypothèse audacieuse que les classiques chinois comprenaient des traces de la tradition primitive du christianisme. C'était pour faciliter la recherche des textes anciens chinois qu'il composa un *Petit vocabulaire chinois-français* (中法小字汇 *Zhong-Fa xiaozihui*) à l'usage de ses confrères comme outil de référence. Ce petit manuel écrit en chinois se présente sous forme d'un « recueil de 150 pages de deux colonnes chacune, où le caractère chinois est suivi de la traduction française et, parfois, espagnole »⁶⁷.

Le Père Alexandre de la Charme⁶⁸, arrivé dans l'empire chinois plus tard, en 1728, sous le règne de l'empereur Yongzheng, accomplit un travail encore plus énorme avec son *Dictionarium sinico-mongolico-gallicum* (汉蒙法语字典 *Han-Meng-Fa yu zidian*)⁶⁹. C'est en fait un dictionnaire en quatre langues : français, chinois, tartare-mandchoue et tartare-mongol. Le livre est en six vol. in-4^o de 800 feuillets. Généralement, la phrase française est écrite horizontalement; les traductions mandchoue, chinoise et mongole, au-dessous, verticalement,

⁶⁵ *Idem.*, p.109.

⁶⁶ *Idem.*, p. 98.

⁶⁷ Conservé à la Bibliothèque de l'Institut de France, le manuscrit est difficilement accessible. Nous n'avons trouvé que deux publications qui en font quelques descriptions physiques, à savoir PFISTER Louis, *op.cit.*, p. 434 ; GATTYJ., « Les recherches de Joachim BOUVET (1656-1730) », in *Actes du colloque international de sinologie*, Paris : les Belles lettres, 1976, p.146.

⁶⁸ Alexandre de la Charme (1695-1767), arrivé en Chine en août 1728, est connu sous le nom chinois 孙璋 (Sun Zhang). Il mourut en juillet 1767 à Pékin.

⁶⁹ PFISTER Louis, *idem*, p.723.

l'une à côté de l'autre⁷⁰.

À l'époque de l'empereur Qianlong, un autre missionnaire, le Père Pierre d'Incarville⁷¹, composa à Pékin de 1732 à 1752 un *Dictionnaire français-chinois* (法汉字典 *Fa-Han zidian*)⁷². Ce beau manuscrit contient 1 362 pages de deux colonnes. L'auteur a composé ce dictionnaire au fur et à mesure de son apprentissage du chinois. « Quand j'ai commencé ce dictionnaire, dit-il, je savais fort peu de chinois; ainsi il y a au commencement plus de fautes qu'à la fin. J'ai entrepris, depuis, de le corriger, j'en ai fait une centaine de pages; si, dans une dizaine d'années, en cas que je vive, je le corrigerais, il serait mieux ». Tombé entre les mains de S. Georges Staunton qui accompagnait lord Macartney dans son ambassade auprès de l'Empereur de Chine à la fin du siècle, le manuscrit demeura caché jusqu'à l'année 1866, lorsqu'il fut mis en vente. Arrivé en Chine en 1740 et mort en 1757 à Pékin, où il passa exclusivement les dix-sept années qu'il vécut dans la Mission de Chine, le Père passionné de botanique n'était pas tenu en estime par ses confrères et ne réussit à s'introduire au palais que trois ans avant sa mort par le moyen de ses graines de fleurs et de légumes, lorsque l'empereur fit agrandir ses jardins⁷³. Or, son dictionnaire, travail de longues veilles, aurait été d'une grande importance pour ses contemporains, puisque la découverte de ce manuscrit en 1866 en amena une autre, celle de plusieurs copies textuelles dont quelques personnes s'étaient attribués la rédaction par une indécatesse des plus inconvenantes.

Avec tout le zèle et toute l'ardeur que pouvait lui inspirer l'amour du travail en vue de la plus grande gloire de Dieu, le dernier survivant de la Mission jésuite en Chine Père Jean-Joseph-Marie Amiot⁷⁴ continua l'entreprise de rédaction lexicographique, même après la suppression de la Compagnie de Jésus par Clément XIV en 1773. Arrivé en Chine en 1750 et mort en 1793 à la capitale, le Père jésuite fut estimé durant toute sa Mission pour la variété et l'étendue de ses connaissances par l'empereur Qianlong qui le garda auprès de sa personne comme savant. En effet, ce fut le missionnaire français qui mérita le mieux des sciences et des lettres après le Père de Prémare. Parmi les nombreux écrits linguistiques qu'il nous a laissés figurent plusieurs dictionnaires polyglottes qui consistaient à comparer le français

⁷⁰ *Ibid.*, p723.

⁷¹ P. Pierre d'Incarville (1706-1757), arrivé en Chine en octobre 1740, est connu sous le nom chinois Tang Zhi Zhong (汤执中). Il mourut en juin 1757 à Pékin.

⁷² PFISTER Louis, *op.cit.*, p.799.

⁷³ *Idem.*, p799.

⁷⁴ Jean-Joseph-Marie Amiot (1718-1793), arrivé en Chine en juillet 1750, est connu sous le nom chinois 钱德明 (Qian Deming). Il décéda à Pékin en 1793.

avec les langues chinoise et tartare qu'il maîtrisaient parfaitement. En 1781, il envoya à la Bibliothèque du Roi le *Dictionnaire universel de la langue mandchoue*, qui resta manuscrit à cause des difficultés qu'il présentait dans son usage : on n'avait pas suivi l'ordre alphabétique, et les mots étaient classés selon l'ordre des matières. Puis en 1783 et en 1784, il fit successivement parvenir à la même Bibliothèque deux dictionnaires qu'il avait faits en prenant pour base deux dictionnaires chinois imprimés à Pékin : un dictionnaire polyglotte en 5 langues, à savoir le mandchou, le tibétain, le mongol, le chinois et le français (汉满蒙藏法五国文字字汇 *Han-Man-Meng-Zang-Fa wuguo wenzi zihui*), et le *Dictionnaire mandchou-français* (鞞鞞满语-法语词典 *Dadamanyu-Fayu cidian*⁷⁵). L'original du premier, intitulé 五译合璧集要 (*Wuyi hebi jiyao*, en français *Recueil de 5 langues*), regroupe cinq langues : le sanscrit en caractères tibétains, le tibétain, le mandchou, le mongol et le chinois. Il « avait été composé dans le palais, sous les yeux de sa Majesté par les plus habiles Mandchous et Mongols, aidés par des Han-Lin chinois et des docteurs tibétains. Ces derniers furent envoyés par le grand Lama à la réquisition de l'empereur. ». Le Père avait traduit ce vocabulaire tout entier en français. C'était « moins un dictionnaire qu'une sorte de recueil théologique, philosophique et moral à l'usage des sectateurs de Bouddha ». Pour la rédaction du second vocabulaire qui contient 12 000 articles, le Père avait pris comme modèle un dictionnaire mandchou-chinois portant le titre de *Collection de la langue mandchoue* (清文彙书 *Qingwen huishu*), édité en 1752. Le dictionnaire sera imprimé à Paris entre 1789 et 1790, en pleine période de la Révolution, sous le titre de *Dictionnaire tartare-mantchou-français*, publié et rédigé avec des additions et l'alphabet de cette langue par L. Langlès⁷⁶.

1.3.3.2 *Dictionnaire chinois, français et latin : ouvrage d'initiative royale de la France*

Le Père Amiot décéda en 1793. Il semble qu'il mourut d'un profond chagrin lorsqu'il apprit subitement que le roi Louis XVI avait été exécuté. Avec lui disparaissait le dernier Jésuite de la grande épopée de la Mission jésuite en Chine. Mais les héritages culturels transmis par ces premiers apôtres ne furent pas pour autant balayés et contribuèrent à la parution en France en 1813 d'un ouvrage monumental qui est connu sous le titre du *Dictionnaire chinois, français et latin : 汉字西译 Traduction en langue européenne des*

⁷⁵ À titre d'information, une copie du manuscrit original est conservé à la Bibliothèque nationale de Chine, à Pékin, fonds livres anciens, cote : V/PL473/A53.

⁷⁶ Pour la rédaction de ce paragraphe, nous avons utilisé comme source principale : PFISTER Louis, *op.cit.*, pp. 837-846.

caractères chinois (汉字西译 *Hanzi xiyi*, ou 中法拉丁字典 *Zhong-Fa-Lading zidian*)⁷⁷.

Cette fois, le dictionnaire n'est pas le fruit d'une initiative religieuse comme les ouvrages pratiques que nous venons de citer plus haut, mais publique, plus précisément celle de la cour royale française. C'est par ailleurs l'unique cas des manuscrits du genre de la même époque que nous avons découverts. Il fut en effet imprimé «d'après l'ordre de sa Majesté l'empereur et roi Napoléon le Grand » qui couvrit les frais de cette publication, et rédigé par le sinologue laïc De Guignes⁷⁸ que le Gouvernement chargea de cette mission. Le haut patronage de l'empereur français, en particulier son soutien financier considérable assurèrent à ce travail une qualité accrue au moins dans son aspect physique : épais de plus de 1 114 pages, l'ouvrage est d'un format de luxe que le maniement seul de ce volume effraie les lecteurs. Les caractères chinois sont grossièrement tracés, chacun haut de plus d'un centimètre⁷⁹. Il convient de révéler que les dictionnaires élaborés par la Mission connurent rarement le même sort heureux. Les missionnaires, qui travaillaient souvent dans des conditions précaires, sans ressources financières, ne purent présenter le fruit de leur travail que sous forme de simples notes successivement augmentés ou de cahiers manuscrits, dont la plupart disparaissaient au fil du temps, sans qu'on sache de quelle manière, ou bien étaient jetés dans le sous-sol poussiéreux d'une bibliothèque, sans avoir eu la chance d'être livrés à l'impression et mis à la portée du grand public. De ce fait, avant 1813, les lettrés européens n'avaient toujours pas sous la main, après deux siècles de recherche sur la langue chinoise, un dictionnaire facilitant la consultation. Le *Dictionnaire* que le Gouvernement offra au public avec une forme imprimée fut le premier ouvrage du genre qui vit le jour. Il combla une si grande lacune dans la littérature que Monsieur Cretet, ministre qui se chargea de la surveillance de cette entreprise, annonça «qu'il était attendu de l'Europe entière » et que sa

⁷⁷ À titre d'information, un exemplaire du dictionnaire est conservé à la Bibliothèque nationale de France sous forme de microfilm (MFILM X-704). Voir Annexe 1-(2).

⁷⁸ Christian Louis Joseph de Guignes (1759-1845), connu sous le nom chinois 小德金 (Xiao De Jin), est le fils du sinologue français Joseph de Guignes (德金 De Jin)(1721-1880), étudiant de M. Fourmont et auteur de *l'Histoire générale des Huns, des Turcs, des Mongols et des autres Tartares occidentaux, avant et depuis J.C. jusqu'à présent* (1758). Christian L. Joseph de Guignes apprit le chinois dès son enfance et arriva en Chine en 1784. Il travailla comme consul de France à Canton avant d'être nommé représentant du roi de France. Dès son retour en France en 1801, il publia en 1808 *Voyages à Peking, Manille l'île de France* et en 1813 le *Dictionnaire chinois, français et latin*. Sur la couverture de ce dernier ouvrage, l'auteur se déclara «résidant de France à la Chine, attaché au ministère des relations extérieures, correspondant de la première et de la troisième classe de l'Institut ».

⁷⁹ L'idée d'éditer un Dictionnaire chinois-français était venue aux gouvernements français il y a presque un siècle. En 1715 déjà M. Fourmont avait reçu du Gouvernement l'ordre de faire graver les caractères chinois nécessaires à l'impression d'un dictionnaire. 12 000 caractères avaient été déjà gravés en 1742, lorsque la mort était venue frapper ce savant. Depuis, les travaux de fabrication de types chinois avaient été interrompus à cause des bouleversements intérieurs de la France, avant d'être repris en 1801 par le gouvernement de Napoléon 1^{er} dans le cadre d'une restauration générale du pays. Pour l'impression de son Dictionnaire, M. de Guignes employa la plupart des caractères que le Gouvernement avait fait exécuter en bois de l'année 1715 à l'année 1742.

publication «serait honorable pour la France »⁸⁰.

La qualité scientifique du *Dictionnaire* est parfois contestée. La disposition de l'ouvrage laisse voir l'intention de l'auteur d'en faire un dictionnaire de type encyclopédique. Prédé d'une introduction qui présente l'écriture chinoise, l'histoire du *Dictionnaire* et son mode d'emploi, et d'une préface qui raconte l'histoire de la Chine dès son origine, le corps du dictionnaire contient près de 15 000 caractères chinois, répartis en 972 pages. Chaque caractère est transcrit en dessous par des lettres alphabétiques, avec la marque du ton qui lui est propre. À droite, il y a une ou plusieurs traductions françaises en haut, et en bas des traductions latines. Pour faciliter les recherches, l'auteur prend soin de proposer deux méthodes pour retrouver les caractères : par clefs et par tons. Quatre annexes sont rangées à la fin du *Dictionnaire* : noms propres des Chinois, table tonique des particules numériques, table tonique des mots joints avec le mot TA et table tonique des noms propres, tous prévus pour offrir aux lecteurs une connaissance complète de la Chine et de sa langue. Si soigneux que soit ce travail, l'auteur fut accusé à maintes reprises par d'autres écrivains, comme le fit le Père Perny dans son dictionnaire⁸¹, d'avoir copié «un travail attribué, d'une voix unanime, au P. Basile de Glemona »⁸² qu'il s'était procuré en Chine, et qu'il eut « le grand tort et l'indélicatesse inexcusable de publier sous son nom »⁸³ de retour en France. Nous devons rendre ici en partie justice à M. de Guignes, puisqu'il nous avoue, dans l'*Introduction* de son dictionnaire, avoir pris le manuscrit du Père Basile pour modèle, ceci «conformément au décret de sa Majesté »⁸⁴, en adoptant son vocabulaire et sa façon de ranger les caractères. Il évoque ce fait dès le début de son ouvrage :

Les Chinois écrivent de haut en bas et de droite à gauche, mais cette manière ne pouvant s'allier avec notre façon d'imprimer, j'ai placé, pour la facilité des lecteurs, les caractères de gauche à droite. Cette disposition n'influe en rien sur la signification du caractère qui est isolé : d'ailleurs, elle est conforme à l'ordre adopté par le P. Basile et par les autres missionnaires dans leurs dictionnaires. [...]

Le nombre des caractères, en y comprenant les doubles, s'élève, dans la table du Dictionnaire du P. Basile, à neuf mille neuf cent cinquante-neuf. Je l'ai porté à près de quatorze mille. Tous les caractères que j'ai ajoutés sont tirés du Dictionnaire Chinois intitulé Qing-tse-tong, et distingués par un astérisque.⁸⁵

⁸⁰ GUIGNES (de), « Introduction » in *Dictionnaire chinois, français et latin*, p.iiij, conservé à la Bibliothèque nationale de France, sous notice MFILM X-704.

⁸¹ PERNY Paul, *西语译汉入门 Dictionnaire français-latin-chinois de la langue mandarine parlée*, Paris : Librairie de Firmin Didot Frères, 1869. A titre d'information, une copie est conservée à BNF, sous notice X-5212. Voir Annexe 1.

⁸² *Idem.*, « Appendice » p.14.

⁸³ *Idem.*

⁸⁴ GUIGNES (de), *op.cit.*, p.iv.

⁸⁵ *Idem.*, pp.vii, viii.

Ce n'est point notre but de préciser le nom de l'auteur de l'ouvrage en évoquant cette controverse sur le droit d'auteur. Quels que soient les points de similitude entre les deux ouvrages, même dans l'hypothèse où pour composer son dictionnaire, M. de Guignes n'aurait fait que traduire en français le dictionnaire entier du Père Basile - une telle supposition n'est pas gratuite, puisque pour chaque caractère chinois, les sens en français ne sont donnés qu'à demi en comparaison de ceux en latin, une telle entreprise d'édition mérite en elle-même une place dans l'histoire si nous prenons en considération le fait qu'en étant imprimé, elle conserva et transféra à la postérité le travail remarquable de ses devanciers. La portée historique de cette œuvre est d'autant plus grande que, par ses traductions françaises, elle enrichit le fonds de données lexicographiques sino-françaises et servira, durant plus d'un siècle, de référence ou de modèle à de nombreux auteurs de dictionnaires et concepteurs de livres de français.

1.3.4 Le dictionnaire : un point de rencontre entre la matière et l'esprit

L'histoire des dictionnaires bilingues reste un domaine vierge qui mérite d'être exploité. Les Occidentaux, en particulier les missionnaires venus en Chine y ont apporté une contribution considérable avec les remarquables travaux lexicographiques qu'ils ont accomplis. La valeur académique de ces premiers dictionnaires bilingues est à réexaminer dans une approche interdisciplinaire. Elle consiste à notre avis dans les points suivants : d'abord, [...] l'étude de ces dictionnaires a une grande portée pour les gens d'aujourd'hui dans l'élaboration de manuels de chinois à l'usage des Occidentaux. Ensuite, ces ouvrages sont d'importance majeure pour la recherche historique sur l'enseignement des langues étrangères en Chine. Certes, ils furent élaborés pour aider à apprendre le chinois, mais ils constituent en même temps les premiers dictionnaires bilingues permettant l'apprentissage de langues occidentales. Tel est par exemple le cas du *Dictionnaire anglais-chinois* de Robert Morrison qui a joué un rôle fondamental dans la diffusion de l'anglais en Chine. Puis, ces productions ont un grand intérêt pour l'étude de l'histoire de la linguistique chinoise. [...]⁸⁶

Par une telle affirmation, le linguiste et sinologue chinois Zhang Xiping a hautement apprécié la valeur des publications lexicographiques des 17^e et 18^e siècles, classées traditionnellement dans la bibliographie de sinologie pour l'instruction de langues étrangères en Chine. Pour nous, leurs apports reposent précisément sur les points suivants :

D'abord, en considérant la diffusion du français en Chine en particulier, par leurs vocabulaires sino-français, les prêtres français laissèrent avec un rude effort à la postérité un patrimoine « matériel » précieux dans le sens où, avec les caractères et expressions contenus

⁸⁶ ZHANG Xiping (dir.), *Histoire de l'enseignement du chinois dans le monde*, Pékin : Presse Commerciale, 2009, p.75.

dans le fonds du dictionnaire, le matériau de base était pour l'essentiel rassemblé pour la lexicographie sino-française ou française-chinoise. Ainsi se réalisa le premier contact des deux langues, l'une de l'Occident et l'autre de l'Orient, qui avaient rayonné auparavant séparément sur deux extrémités de la planète. «La mise en correspondance de la *mémoire* de deux langues » sous forme de dictionnaire assurera sans doute dans l'oralité ou l'écriture la compréhension mutuelle.

Ensuite, du point de vue de la vulgarisation de langues étrangères en Chine en général, ces dictionnaires, avec ses transcriptions du chinois en latin et les mots étrangers inclus, constituaient effectivement un «livre de découverte » de langues européennes pour les Chinois qui les avaient sous les yeux. Le peuple, n'ayant quasiment pas connu d'autres parlers que ses idéogrammes pendant des millénaires, se familiarisa petit à petit pour la première fois avec l'écriture alphabétique venant d'un autre continent, ses lettres alphabétiques de A à Z, son système phonétique et toute une série de notions comme les consonnes et les voyelles. Certains d'entre eux étudièrent à partir de ce moment-là et se rendirent progressivement habiles dans une ou quelques langues européennes. C'était par ailleurs l'un des buts espérés des serviteurs de Dieu. Le Père Trigault avait reconnu avec toute franchise que le motif qu'il avait eu en élaborant son ouvrage phonétique, c'était d'aider les Chinois à maîtriser le système des langues occidentales en trois jours et de faire de ce livre une sorte d'appât qui, en suscitant un vif intérêt chez le peuple, amènerait ces idolâtres sur la voie du catholicisme⁸⁷. De ce fait, bien qu'ils soient importants pour la propagation du chinois langue étrangère dans le monde, l'importance de ces ouvrages de référence pour l'introduction de langues occidentales en Chine, y compris celle du français, n'apparaît pas moins grande au regard de leur rôle initiateur pour les apprenants chinois.

À ces deux apports d'ordre linguistique s'en ajoute un autre plus concret et d'ordre lexicographique. Surtout avec la parution du dictionnaire phonétique du Père Trigault en 1626, les missionnaires accomplirent un travail préliminaire qui consistait à définir quelques principes de disposition du contenu d'un dictionnaire sino-étranger, qui seraient adoptés en Chine jusqu'à nos jours : dans le corps du dictionnaire, les caractères chinois étaient chacun décrits en transcriptions alphabétiques, ce qui deviendra de nos jours le système du pinyin. De plus, il était fourni à l'utilisateur une double manière de chercher les caractères dans une

⁸⁷ DHHAISNES, *Vie du P. Nicolaus Trigault*, Douai, 1864, p.208.

table par ordre alphabétique des sons chinois, en complément d'une table de clefs⁸⁸. En effet, le vocabulaire phonétique du Père Trigault n'est pas moins remarquable par la systématisation du projet de romanisation du chinois que par une double manière ingénieuse dont les caractères chinois ont été disposés. Les tons sont classés suivant l'ordre des mots européens, puis selon le radical et le nombre de traits. La première méthode est une vraie invention de l'auteur et la seconde respecte la méthode traditionnelle chinoise de la composition lexicographique. Les index à deux entrées par sons et radicaux paraissent de nos jours chose normale. En effet, ce sont les deux moyens de consultation les plus adoptés dans les dictionnaires chinois-étrangers et pratiqués quotidiennement par les usagers de langues que sont les traducteurs, enseignants, étudiants, etc. Mais à l'époque du lexicographe, pour avoir l'idée de ramener le chinois à l'ordre des éléments de la langue européenne, il avait fallu, comme le dit l'abbé Dehaisnes, « l'immense érudition qu'exige toujours le premier dictionnaire, et un esprit assez ingénieux et assez inventif, pour trouver des rapports entre des langues essentiellement différentes. »⁸⁹

La portée de ces dictionnaires ne se limite pas à la dimension pragmatique. Force est de rappeler que le langage n'est pas neutre : il est porteur d'une certaine philosophie, d'un certain état d'esprit qui lui est propre ! Ainsi d'une langue à une autre, on a affaire à une autre

⁸⁸ A titre d'information, comment rendre les recherches plus aisées dans le corps d'un dictionnaire, en particulier du chinois vers les langues européennes, aura été une question qui a hanté les lexicographes pendant un certain temps. Le dictionnaire portugais-chinois (1584) de Ricci est généralement cité comme premier dictionnaire européen-chinois (mandarin) dans la mesure qu'outre les transcriptions du chinois en latin, il propose, de la page 32 à la page 65, un lexique portugais-chinois. Pour arranger sa table de vocabulaire, Ricci adopta encore la méthode des Européens, c'est-à-dire par ordre de l'alphabet portugais. Le dictionnaire consiste en trois colonnes. La première, placée à gauche, contient plus de 6000 mots portugais arrangés de A à Z. La traduction chinoise qui est propre à chaque mot est mise dans la colonne à droite. Au milieu des deux colonnes est la transcription en latin du caractère chinois correspondant. Le but que le lexicographe s'est proposé en faisant ce dictionnaire aurait été de faciliter aux Portugais le moyen de trouver l'équivalent chinois, en son et sens, d'un mot portugais. L'utilisateur devait chercher d'abord, et directement dans le corps du dictionnaire, l'initiale du mot qu'il voulait consulter, puisqu'aucun index d'entrée n'était proposé ni au début ni à la fin du livre, puis dans la liste des mots portant la même lettre et arrangés toujours par ordre alphabétique, le mot en question pour avoir enfin la prononciation et la signification chinoises correspondantes. Le premier ouvrage lexicographique permettant la consultation dans le sens du chinois vers la langue européenne serait, selon les sources consultées, l'œuvre du Père Petrus Chirino en 1604 intitulé *Dictionarium Sino-Hispanicum*. Les caractères y sont classés cette fois-ci selon la méthode traditionnelle des Chinois, à la fois par les sens et les radicaux. La première page commence par exemple par le caractère chinois 金 (or), accompagné de 19 caractères portant celui-ci comme radical tels que 银 (argent)、钱(monnaie)、铜 (cuivre)、锡 (étain). Chaque caractère est noté à droite par un terme espagnol qui lui est propre et au-dessous la transcription en latin. Les deux moyens de disposer le contenu du dictionnaire, qu'il soit européen ou chinois, représentent chacun des inconvénients pour ceux qui l'utilisent. Le dictionnaire européen-chinois par ordre alphabétique de la langue européenne, comme celui de Ricci, ne permet pas au locuteur étranger de trouver le caractère chinois qu'il veut prononcer ou écrire si celui-ci ne sait pas d'avance le mot portugais correspondant alors que le dictionnaire chinois-européen par clefs, comme celui du Père Chirino, est d'un usage plus facile pour ceux qui connaissent bien la figure d'un caractère chinois, ce qui n'est pas une tâche simple pour tous les étrangers à cause de la complexité de la forme de l'écriture chinoise. Les Jésuites trouvèrent la solution peu de temps après à l'aide de leur plan de romanisation du chinois. Matteo Ricci aurait créé en 1598 par son *vocabularium ordine alphabetico europaeo more concimatum*, qui est par ailleurs considéré comme le premier dictionnaire chinois-latin, une table des mots chinois avec interprétation en langue européenne, dans laquelle le lexicographe a rangé les mots chinois d'après les sons et selon l'ordre des lettres de l'alphabet européen. Cette méthode de classement, présumée existante dans le vocabulaire de Ricci qui n'est pas conservé, sera effectivement adoptée en 1626 par Nicolas Trigault dans son *Xiru ermuzi*.

⁸⁹ PIFISTER Louis, *op.cit.*, p.117.

conception du monde. Le dictionnaire devient en ce sens le point de rencontres le plus abouti entre l'esprit et la matière. Au moment où il mit en comparaison les deux écritures différentes, l'une alphabétique et l'autre idéographique, c'était en fait deux visions d'observation du monde que découvrirent les locuteurs de ces deux langues respectives, qui se croisèrent, s'affrontèrent et se complétèrent. En analysant les signes chinois selon les paramètres linguistiques purement européens, c'est-à-dire d'après les divisions des grammaires européennes traditionnelles (phonétique, morphologique, lexicologique et syntaxique, etc), les lexicographes français montrèrent aux linguistes locaux un autre système conceptuel et une approche complètement différente dans l'étude des langues. C'est dans le cadre de cette entreprise de conceptualisation logique de la langue chinoise qu'eut lieu la véritable introduction en Chine de l'outil d'étude linguistique alors en vogue en Europe, basé sur le modèle de la grammaire du latin, avec l'ensemble de notions relatives à l'analyse syntaxique comme la distinction des parties du discours, les modes et temps des verbes, etc. Avec l'introduction de ces premières connaissances sur la forme d'organisation d'une langue particulière entra une autre visée d'appréhension du monde, celle du rationalisme dans la pensée des locuteurs natifs et d'une manière moins perceptible.

1.4 L'enseignement des langues étrangères : le modèle du latin

Par leurs stratégies d'apprentissage du chinois langue étrangère qui consistent à recourir à des règles abstraites et à la rédaction de lexiques rassemblant mots et locutions, les missionnaires montrèrent aux Chinois qu'il existait bien une autre manière plus « méthodique » d'acquérir une langue étrangère que celle de la traduction empirique. Si ce biais n'exerça qu'une influence « indirecte » sur la didactique chinoise des langues étrangères, la même approche fut directement appliquée au peuple local par les mêmes allophones, et cette fois-ci, à travers leurs activités d'enseignement des langues étrangères.

La langue que les missionnaires essayèrent de propager en premier sur le terrain fut le latin, langue commune à tous les serviteurs de Dieu. En effet, en s'appliquant à étudier la langue chinoise, les missionnaires n'abandonnèrent jamais le désir de faire rayonner le génie des langues alphabétiques, notamment celui du latin, langue de l'Église, dans l'empire qu'ils cherchaient à convertir, convaincus que la maîtrise de la langue permettrait aux idolâtres chinois de mieux entendre la voix du Saint-Esprit. C'est juste dans cette optique de propagation de la langue latine que les religieux, se faisant maîtres de langue, pratiquèrent

pour la première fois des activités pédagogiques sur le terrain.

1.4.1 La vulgarisation du latin dans l'empire chinois

L'introduction du latin qui précède celle de toutes les autres langues européennes date de plus loin qu'on ne l'imaginait. Des faits historiques font remonter son origine à la dynastie des Mongols, au 14^e siècle. L'archevêque Jean de Montecorvino⁹⁰, franciscain fondateur de la Mission catholique en Chine, avait rendu compte dans une lettre du 8 janvier 1305 que 150 garçons chinois de 7 à 11 ans, qu'il avait achetés à des parents païens, apprenaient le grec et le latin ainsi que des cantiques dans une école qu'il avait créée dans la capitale⁹¹. Or, l'agitation due au passage de la dynastie mongole à celle des Ming avait fait disparaître tous ces fruits évangéliques sans laisser la moindre trace. Ce n'est que vers la fin de la dynastie des Ming que la formation en latin fut reprise de nouveau par les premiers missionnaires rentrés en Chine. Sous le règne de l'empereur Kangxi, au fur et à mesure de l'expansion du christianisme, l'usage de l'alphabet fut répandu dans l'Empire par les séminaires installés dans les divers vicariats, comme à Macao, Pékin et Hangzhou. Des cours de latin y furent organisés à destination du clergé et croyants chinois. Certains Chinois convertis savaient parler et écrire le latin avec aisance. Les confrères chinois qui avaient assisté les pères étrangers dans la rédaction de dictionnaires phonétiques, lexicaux ou grammairaux, comme Zhong Minren, Wang Zheng, constituèrent sans doute le premier groupe chinois à recevoir une formation en langue latine.

Or, les missionnaires ne se contentèrent pas de voir leur langue parlée uniquement par des gens du peuple comme les lettrés, les croyants ou les petits commerçants. Dans une monarchie hautement centralisée telle que l'Empire de Chine, l'attitude du gouvernement était décisive pour l'expansion d'une langue étrangère. Les missionnaires en furent bien conscients. Souvent proches de la cour, ils savaient profiter sagement de l'accès qu'ils avaient auprès de l'empereur pour le bien de leur langue, en l'occurrence le latin. En 1689, lorsque la

⁹⁰ Jean de Montecorvino (dont la transcription chinoise est 至若望·孟高威诺) (1247-1328) est connu comme fondateur de la mission catholique en Chine. Envoyé par le pape Nicolas IV en Chine en 1289, il n'arriva qu'en 1294 au port de Quanzhou, dans le Fujian. Il gagna de là Khanbaliq, capitale de l'Empire des Mongols, où il prêcha l'évangile avec un succès remarquable. Il réussit à persuader des nobles à rompre avec le nestorianisme, religion alors en vogue en Chine, pour se convertir au christianisme et le nombre de baptêmes qu'il présida s'éleva à 6000. Il créa une école et des églises dont une se situait même en face du palais impérial.

⁹¹ FANG Hao, *op.cit.*, p.957.

Chine était en plein conflit avec la Russie, les Pères Gerbillon et Pereira, qui avaient joué de façon remarquable leur rôle d'interprètes et de médiateurs dans les négociations entre les deux Cours de Pékin et de Moscou, saisirent très bien l'occasion de proposer à l'empereur d'utiliser le latin pour dresser les articles de paix en complément des langues tartare, chinoise, russe et mongole. La proposition fut acceptée par l'empereur. Depuis lors, le latin devint la langue officielle que le gouvernement chinois utilisait dans les relations diplomatiques avec les pays occidentaux. Ainsi, une première atteinte, quoique d'une manière encore peu perceptible, avait-elle été portée aux barrières linguistiques séculaires du vieil Empire.

Les prêtres ne tardèrent pas à consolider cette position précieuse si difficilement conquise. Ils continuèrent à « inculquer » aux maîtres de la Cité interdite l'utilité de leur langue, en profitant des conversations qu'ils avaient avec eux. Dans une lettre qu'il adressa à Monsieur de Fontenelle le 1^{er} mai 1723, le Père Parrenin raconta l'entretien qu'il avait eu en Tartarie avec le fils aîné de l'empereur, auquel il prouva avec beaucoup de tact et délicatesse la supériorité des langues européennes sur les langues tartares et chinoises⁹². Ces démarches diplomatiques eurent leur effet. Le gouvernement semblait être de plus en plus accueillant à l'égard de la langue étrangère, envisageant même de la propager par le biais de l'enseignement. En 1729, l'empereur Yongzheng fit ouvrir à Pékin un collège d'interprètes⁹³ où de jeunes Mandchous et Chinois venaient étudier la langue latine qui serait employée dans les relations diplomatiques avec la Russie. C'était la première école de langue occidentale créée par le gouvernement chinois. L'empereur confia la direction de cette nouvelle institution aux Jésuites français. Le Père Parrenin en fut le recteur. Après le décès de celui-ci, le Père Gaubil fut le second régent. Les études duraient de cinq à sept ans. Pendant les quinze ans que subsista ce collège⁹⁴, on recruta au total quarante élèves de trois promotions, dont la moitié réussirent à mener leurs études jusqu'au bout et furent recrutés dans différents ministères comme interprètes ou traducteurs.

1.4.2 La contextualisation de la méthodologie traditionnelle du latin en Chine

Si des fragments de documents anciens prouvent que le latin fut enseigné en Chine et précisent l'ampleur de sa diffusion, rares sont les traces conservées qui nous laissent voir la

⁹² PFISTER Louis, *op.cit.*, p.515.

⁹³ Il s'agit du Collège des Études occidentales (西洋学馆 *Xiyangxue guan*).

⁹⁴ Ce collège fut supprimé par l'empereur Qianlong le 5 février 1744.

façon dont les missionnaires enseignaient le latin aux élèves chinois, et encore moins les manuels adoptés. Les *Notices* du Père Pfister avaient enregistré quelques éléments à ce sujet. Nous savons par exemple que le Père Amiot forma à partir de 1754 aux méthodes scientifiques européennes un jeune chinois de 22 ans, portant le nom de Yang Ya-ko-pé (Jacques) (杨雅各伯 ?) qu'il prit à son service pendant trente et un ans pour ses travaux littéraires et il lui apprit à «étudier selon la manière européenne» et «l'art d'une critique raisonnable»⁹⁵. Cependant, faute de descriptions plus détaillées, nous ne savons pas en quoi consiste précisément cette «manière européenne». En partant du fonds linguistique de ces pères, nous supposons qu'il s'agit fort probablement d'une transposition de pratiques pédagogiques de la méthodologie traditionnelle du latin qui se répandaient sur le continent européen depuis la Renaissance pour constituer au 18^e siècle un courant dominant et connaître son plein épanouissement au 19^e siècle. Quelques bribes d'écrits que Monsieur de Fleury⁹⁶, auteur célèbre pour son *Histoire ecclésiastique*, laissa à ce sujet confirment d'ailleurs en partie notre hypothèse. Dans la lettre du 3 mars 1689 qu'il adressa à M. l'évêque de Métellopolis (Lanneau), vicaire apostolique du Siam, après avoir rappelé que l'établissement au Siam «n'a pas seulement pour but la conversion du peuple de Siam en particulier, mais celle des peuples voisins, de Pégu, de Laos, du Tunquin, de la Cochinchine et de la Chine même, et encore principalement et immédiatement l'instruction de ceux d'entre les nouveaux Chrétiens que vous jugerez capables d'être ordonnés prêtres pour leur pays»⁹⁷, Monsieur de Fleury suggéra de vive voix à M. l'évêque de continuer à enseigner à ces peuples d'Orient le latin et les autres langues d'Europe⁹⁸. Quant à la façon d'enseigner, s'il mit dans un premier temps en évidence l'importance d'un apprentissage «par l'usage, sans aucune règle de grammaire», il consacra tout de suite plus de lignes à expliciter comment appliquer l'art de la grammaire dans l'enseignement :

Si l'on croit que l'art de la grammaire soit nécessaire, je voudrais commencer par la leur

⁹⁵ PFISTER Louis, *op.cit.*, p.838.

⁹⁶ Claude Fleury (1640-1723) était un avocat et un homme d'Église français, historien de l'Église. Il se fit remarquer par son œuvre majeure *Histoire ecclésiastique* parue en 1691, à laquelle il avait travaillé trente ans.

⁹⁷ «Mémoires pour les études des Missions orientales, par M. l'abbé de Fleury, auteur de l'*Histoire ecclésiastique*, etc.», in *Lettres édifiantes et curieuses, écrites des Missions étrangères. Mémoires des Indes et de la Chine (Tome Quatorzième)*, Lyon : chez J.VERNAREL; Ét. CABIN et C.^e, 1819. p.4.

⁹⁸*Idem.*, p.5.

apprendre leur langue; car quelque éloignée qu'elle soit de notre génie, on peut la réduire à certaines règles. On peut distinguer les mots qui signifient des choses, et ceux qui signifient des actions, c'est-à-dire, les noms et les verbes; voir comment on exprime le pluriel, le genre, la personne qui parle ou à qui on parle, le temps et les autres circonstances de l'action. La grammaire générale imprimée à Paris, in-8.^o, peut y aider, quoiqu'à mon sens, elle ne soit pas assez générale. Mais pour bien faire, il faudrait différer cette étude après la logique, puisque les réflexions sur le langage supposent les réflexions sur les pensées et les opérations de l'esprit dont les paroles ne sont que les signes.

Quand les Indiens sauraient les principes de la grammaire par rapport à leur langue, on pourrait les appliquer à la langue latine, en leur faisant voir la différence. Elle consistera, si je ne me trompe, à s'exprimer en plus ou moins de mots; à dire par un adverbe, ou par une préposition, ce que le latin exprime par la déclinaison, ou la conjugaison; et d'un autre côté, ils auront des commodités de s'exprimer, qui nous manquent. [...]⁹⁹

Ces quelques lignes comportent des messages intéressants pour nous permettre de reproduire dans une certaine mesure les démarches d'organisation des étapes proposées pour les pays asiatiques dont la Chine. D'après ce qui était recommandé par le Père de Fleury, quatre étapes se distinguent dans cette approche.

1) Dans un premier temps, à l'étape que nous aimerions appeler « phase de présentation », le maître parle brièvement à l'élève de notions relatives à la grammaire européenne comme le nom, le verbe, le pluriel, le genre, le temps, etc., pour qu'il se fasse une première idée de cet outil d'analyse.

2) Ensuite, il guide l'élève vers une description sur sa langue maternelle en proposant de réduire cette langue à certaines règles selon les divisions grammaticales européennes. Ce procédé qui ne se faisait pas en Europe aurait été conçu spécifiquement comme un cours de « préparation » pour faire comprendre plus facilement à l'élève asiatique, par recours à la langue qu'il connaissait très bien, l'ensemble des notions grammaticales élaborées à partir des langues européennes qu'il ignorait. Nous voyons là que les efforts de déduction du chinois des missionnaires auraient bien eu un but « secondaire » non déclaré celui de faire progresser plus tard la diffusion de leur langue en fournissant toutes les matières nécessaires au premier cours de langue étrangère dispensé au public autochtone.

3) Une fois une bonne compréhension de la forme de sa langue maternelle acquise par l'élève, on passe à la troisième étape qui vise une perception du mécanisme du latin, langue cible à étudier. Vu que les activités menées dans les 2^e et 3^e étapes consistent toutes à étudier la « logique » régissant les langues, qu'elles soient maternelle ou cible, nous pourrions les

⁹⁹*Ibid.*

regrouper dans une seule phase dite « d'étude réfléchie ».

4) Elle est suivie ou se fait, le cas échéant, parallèlement à la dernière étape que nous aimerions désigner comme phase de « substitution interlingue », qui avait pour but de rendre l'apprenant capable de traduire, autant de la langue cible à la langue de départ que dans le sens inverse. Cette phase exige de l'apprenant non seulement une grande compétence grammaticale, qu'il est censé avoir acquise dans la phase d'étude réfléchie, puisque durant tout le procédé de traduction les structures grammaticales sont constamment prises comme modèles de phrases, mais aussi une forte compétence lexicale pour savoir « s'expliquer en plus ou moins de mots » ou « dire par un adverbe, ou par une préposition, ce que le latin exprime par la déclinaison, ou la conjugaison ». A cette fin, l'apprenant aura été amené à répéter et à mémoriser quantité de mots de la langue cible.

Une telle façon d'organiser le cours montre que conceptuellement, il n'y a effectivement point de grandes différences avec la pédagogie « par la raison », telle que la propageait la didactique de langues étrangères d'Europe fondée sur l'enseignement théorique du latin écrit classique. La langue est considérée comme un réseau de structure syntaxique et s'apprend au moyen principalement de la réflexion sur la langue, de manière explicite, avec le recours à la langue maternelle. L'accent est mis sur deux compétences privilégiées : la grammaire et la traduction. Les élèves chinois auraient été entraînés à développer leurs compétences en langue pour se rendre capables de comprendre les dogmes catholiques prêchés en latin ou de les traduire d'une langue à l'autre, étant donné que les Missions œuvrèrent à l'introduction du latin surtout en vue de ses intérêts moraux, la jugeant « nécessaire à la formation d'un clergé chinois »¹⁰⁰.

1.4.3 Arcade Huang : parfait « étudiant » chinois formé à la méthode européenne

Comme nous l'avons mentionné dans les lignes précédentes, un certain nombre de Chinois requèrent auprès des missionnaires une formation en latin. Durant le processus d'apprentissage de la langue, ces disciples de maîtres européens se retrouvaient en contact perpétuel non seulement avec la langue cible à apprendre, mais avec les méthodes qu'appliquaient les enseignants dans l'enseignement. Ainsi, il nous est possible de

¹⁰⁰ LECLÈRE A., « La langue française en Chine » in *La langue française dans le monde*, [éd.] par FONCIN P., Paris : L'Alliance française, 1900, p.201.

reconstituer la conception didactique des enseignants missionnaires en contexte chinois, non seulement par quelques mots gravés sur des bouts de papiers jaunis, mais aussi par le témoignage de l'itinéraire linguistique des apprenants locaux, dans le sens où les élèves sont en eux-mêmes des « produits moulés » par un mode pédagogique déterminé.

Le parcours d'un Chinois nommé Huang Jialue, de la première génération des Chinois latinistes et francophones, paraît être le produit le plus réussi de la méthode européenne, avec les nombreux et remarquables « devoirs » en langue qu'il rendit à ses maîtres, dont un dictionnaire chinois-français et une grammaire chinoise exceptionnels.

1.4.3.1 L'itinéraire d'un lettré chinois chrétien installé en France

Né en 1679 dans une famille catholique chinoise du Fujian, dans le Sud de la Chine, Huang Jialue fut baptisé dès sa naissance par un missionnaire espagnol qui lui donna le prénom d'Arcadio (Arcade en français)¹⁰¹. A l'âge de 7 ans, sa famille le confia à un missionnaire français Philibert Le Blanc (1644-1720) qui l'emmena avec lui partout dans sa mission d'évangélisation en Chine. Ce fut auprès de lui et de l'un de ses confrères français nommé Artus de Lionne (梁弘仁) que l'enfant apprit le latin et le français et reçut une formation systématique en catéchisme pour devenir un Chinois parfaitement christianisé. Amené à Paris en 1702 par son deuxième maître, il se rendit tout de suite à la Cour de Rome en compagnie de celui-ci pour soutenir la position des Jésuites dans la Querelle des Rites. Le Pape lui donna audience et loua hautement son niveau de latin. Il retourna à Paris en 1706 après sa mission à Rome. À l'époque, malgré l'arrivée massive d'Européens sur les terres de l'Empire chinois depuis le développement de la cause évangélique, peu de Chinois avant Arcade Huang avaient mis pied sur le continent d'Europe, et encore moins en France métropolitaine. Ils ne sont, à notre connaissance, qu'au nombre de trois, tous convertis au christianisme, à savoir : Zheng Manuo (郑玛诺), arrivé en Europe en 1645 avec le missionnaire français Alexandre Rhodes, un certain Chinois qu'on ne connaît aujourd'hui que sous le nom de Dominique, qui arriva à Rome en 1651 avec le Père Martino Martini et Shen Fuzong (沈福宗), disciple du P. Philippe Couplet et beaucoup plus connu que les deux premiers pour ses fameuses conversations avec Louis XIV et des savants occidentaux,

¹⁰¹ En fait, Huang Jialue (黄嘉略) n'est que la transcription phonétique du prénom européen Arcade de la personne concernée. Son vrai nom chinois est Huang Risheng (黄日升). Nous adoptons ici le nom de Huang Jialue parce que celui-ci est le plus connu des chercheurs, son vrai nom n'ayant été découvert qu'en 1986 par le sinologue chinois Xu Minglong (Voir XU Minglong, 2003).

comme Thomas Hyde lors de son voyage en France et en Angleterre à partir de 1684. Quant à Arcade Huang, son parcours s'avère encore plus légendaire, car, contrairement à ses trois compatriotes qui avaient choisi de retourner dans leur pays après leur voyage en Europe, lui, de retour à Paris, décida d'y résider quand il apprit la nouvelle des défaites des Missions étrangères sur le continent chinois à la suite de la Querelle. Il y vécut jusqu'à la fin de sa vie, devenant ainsi le premier Chinois à s'installer en France. Il postula peu après à la Cour de Paris et fut gardé par Louis XIV comme «interprète chinois du Roi Soleil». En 1713, ne voulant plus être au service unique de l'Église, il épousa une femme parisienne, qui lui donna une fille deux ans plus tard. Ce qui est intéressant à noter dans la vie conjugale de ce premier ressortissant chinois en France, c'est qu'il s'agit probablement là du premier mariage et du premier béméris entre les deux pays concernés.

Malgré son titre d'interprète, les activités professionnelles de Huang concernaient principalement le classement des livres chinois conservés à la Bibliothèque royale de Paris. Ce fut là qu'il entreprit à partir de 1711, à la demande de l'abbé Jean-Paul Bignon (1670-1743), grand commis de l'État, ses principaux travaux : la compilation du premier lexique chinois-français et la première grammaire du chinois. C'était à l'époque un difficile travail de pionnier en France parce que, malgré les premières connaissances sur la langue chinoise apportées par les missionnaires œuvrant sur le terrain, notamment par les cinq Jésuites français envoyés par le Roi de France dans l'empire chinois, la France ne possédait jusque-là quasiment pas de publications sérieuses qui puissent servir à ses chercheurs de référence lexicale ou grammaticale. Le glossaire *Xiru ermuzi* que le Père Trigault avait compilé en 1625 n'était qu'une référence phonétique sino-européenne et le lexique français-chinois du Père Bouvet ne sera publié qu'en 1779, plus d'un demi-siècle plus tard ; la compilation d'une grammaire du chinois en français était d'une urgence égale pour la France, puisqu'elle se sentait devancée par sa voisine l'Allemagne qui avait déjà publié vers la fin du 17^e siècle quelques ouvrages importants sur les fonctions du chinois du sinologue Christian Mentzel¹⁰², parfait étudiant du père belge Philippe Couplet.

Le bibliothécaire chinois commença la confection de son dictionnaire en 1711, puis en

¹⁰² Ce sont *Specimen lexicis sinici et grammaticae institutio* (中国字彙式例与文法之建立 *Zhongguo zihuishi yu wenfa zhi jianli*), *Sylogeminiarum Lexici Latino-Sinico Characteristici* (拉汉小辞典 *La-Han xiaocidian*) et *Kurtze Chinesische Chronologia Oder Zeit Register alter Chinesischer Rayrer* (中国年表 *Zhongguo nianbiao*). Le même auteur rédigea à la même époque *Clavis Sinica* (汉文入门 *Hanwen rumen*) et *Lexicon Sinicum* (中国辞汇 *Zhongguo cihui*) qui ne furent malheureusement pas portés à la publication.

1713 celle de sa grammaire, menée avec l'aide de Nicolas Fréret, son jeune assistant et élève français. Il s'appliqua à cette œuvre linguistique jusqu'en 1716, quand la mort précoce l'empêcha de finir ses travaux.

1.4.3.2 Le « petit » Chinois et son grand dictionnaire sino-français

Bien qu'ils eussent été menés sous la protection de l'abbé Bignon, et malgré son titre solennel d'interprète chinois du Roi, les travaux d'Arcade Huang restèrent longuement sous-estimés, voire inconnus du monde français, encore moins du reste de la planète après son décès subit. Nous savons aujourd'hui que cela est dû principalement au déigrement de M. Fourmont, qui fut pourtant un autre apprenti du ressortissant chinois. Officiellement chargé de classer les écrits du défunt et de finir son travail interrompu, il ne cessa de faire des commentaires très négatifs sur le travail de son maître¹⁰³. Quelle que fût leur intention réelle, les paroles de Fourmont affectèrent effectivement la réputation du travail de Huang, puisque personne d'autre que lui n'eut l'occasion d'avoir eu en main les manuscrits de ce Chinois, de sorte que les deux œuvres et leur auteur furent vite oubliés pendant plus d'un siècle et demi, jusqu'à ce que les recherches de quelques historiens, dont Danielle Elisseeff dans les années 1980, aient permis enfin de faire connaître le rôle de ce « petit Chinois ». Il fut ainsi appelé par son protecteur français l'abbé Bignon, et Danielle Elisseeff a emprunté cette appellation pour désigner sa personne¹⁰⁴ dans la diffusion des connaissances sur la Chine en France.

En quoi consiste donc l'utilité des travaux d'Arcade Huang, pourtant inachevés et conçus pour le public français, pour la francophonie en Chine ? Nous insisterons sur deux points qui nous semblent essentiels : l'un d'ordre matériel et l'autre méthodologique.

Matériellement, le lexicographe chinois réalisa par son dictionnaire l'organisation d'un corpus de données linguistiques sino-françaises. La constitution d'une telle ressource de référence est un fait de portée historique non seulement parce qu'elle combla une lacune en matière de lexicographie sino-française, mais aussi par la richesse du corpus recueilli dans le

¹⁰³ Selon certains historiens comme Xu Minglong (XU Minglong : 106), si M. Fourmont agit ainsi, c'était pour faire abandonner le projet qu'on lui confia après la mort de son maître, puisqu'il n'était pas linguistiquement assez compétent pour accomplir un travail d'une telle ampleur. Pour d'autres chercheurs comme Danielle Elisseeff, une telle conduite s'explique plutôt par une volonté déshonorante de plagier, parce que Fourmont avait été surpris en train de recopier le travail qu'Arcade Huang avait entrepris avec Fréret. Il publia plus tard un lexique français-chinois et une grammaire du chinois en s'octroyant toutes les mérites de la diffusion des clefs en France, sans faire mention du travail de son maître (ELISSEEFF Danielle, *Moi Arcade, interprète du roi-soleil*, Paris : Édition Arthaud, 1985, chapitre XVII, pp 139, 141).

¹⁰⁴ XU Minglong, *Arcade Huang et le début de la sinologie française*, Pékin : Librairie de Chine, 2003, p. VII.

corps du dictionnaire. Malgré l'arrêt brutal des travaux, le manuscrit qu'on peut lire aujourd'hui comporte déjà 998 pages, recueillant 5 210 caractères chinois regroupés selon les 214 clefs du Dictionnaire des caractères de Kangxi. Dans le dictionnaire, chaque caractère est marqué d'abord par sa transcription phonétique en latin, puis par ses significations en français. Les explications en français sont en général très riches, accompagnées souvent d'exemples et de présentation détaillée sur les us et coutumes chinois, donnant ainsi à l'ouvrage un caractère encyclopédique. Rien que pour expliquer par exemple «中 tchon»¹⁰⁵, un caractère fréquemment employé il y a plus de 10 articles, contenant des explications et des exemples. Ils couvrent ses fonctions en tant que verbe, adjectif, nom, etc., ses diverses significations quand il est associé avec d'autres caractères, de la plus courante comme «中国» (*Zhongguo* en pinyin) (en français «État du milieu», «Chine»), à la plus rare comme «中浣» (*Zhonghuan* en pinyin) (une fête folklorique datant de la dynastie des Tang au 7^e siècle), et ses usages dans différents registres de langue, en langues vulgaire et soutenue¹⁰⁶. Par désir sans doute de faire découvrir à l'apprenant étranger la Chine et sa langue-culture dans le plus d'aspects possibles, l'auteur ne s'est pas ménagé pour expliquer longuement des notions liées à la culture chinoise, comme celle de «中浣», ou «五伦» (*Wulun* en pinyin), les cinq principes moraux qui stipulent rigoureusement dans la Chine antique une relation très hiérarchisée entre cinq groupes de personnes, à savoir le souverain et le sujet, le Père et le fils, le mari et son épouse, les frères et sœurs, amies. Quoique resté inachevé ce manuscrit était le plus avancé de la lexicographie en chinois-français dans l'Europe de son époque tant pour l'abondance que pour la précision de ses données recueillies. Il le sera encore après, durant un siècle entier. Le *Dictionnaire chinois, français et latin*, imprimé après l'ordre de Napoléon au début du 19^e siècle, cent ans plus tard, ne fut pas aussi complet et détaillé. Par exemple, pour expliquer le même caractère «中», le dictionnaire royal ne l'explique que par trois mots français, accompagnés de six locutions chinoises très courtes comportant le caractère, mais sans donner leur signification¹⁰⁷.

La dimension méthodologique du travail du linguiste chinois nous semble encore plus intéressante, car la manière dont il expliqua sa langue maternelle révèle qu'au 18^e siècle, à part une bonne maîtrise d'une langue étrangère, en l'occurrence le français, un petit groupe de lettrés chinois commençait à s'initier à la linguistique occidentale et, fut en mesure de

¹⁰⁵ La transcription en pinyin actuellement en vigueur en Chine est «Zhong».

¹⁰⁶ XU Minglong, *op.cit.*, p.170.

¹⁰⁷ XU Minglong, *op.cit.*, pp.170, 178.

l'appliquer en pratique. Né en Chine, mais formé longuement par des pères ou intellectuels européens, Arcade Huang fut en effet comme son œuvre nous le montre un excellent étudiant de cette science. Dans le dictionnaire qu'il conçut en toute indépendance, il marqua les sons de chaque caractère, voire ceux de phrases entières en transcription latine. Des notions propres au système linguistique européen, comme celles des voyelle et des consonnes, y furent également évoquées pour expliquer des phénomènes phonétiques chinois, comme celui de *Fanqie*, la manière de marquer les sons des caractères en application alors en Chine¹⁰⁸. Ses connaissances phonologiques avait atteint un tel niveau qu'il sut remédier dans le système de transcription qu'il employa aux défauts existants dans le projet du père portugais Ricci et dans celui du père français Trigault, tous les deux très en vogue à l'époque, pour en créer un nouveau. Le projet, que nous nous permettons d'appeler ici « projet chinois » pour le distinguer des projets lancés par les missionnaires étrangers, se rapproche du système de pinyin appliqué actuellement en Chine continentale¹⁰⁹. S'il ne traitait pas dans son ouvrage de la fonction de la langue chinoise du point de vue grammatical, il le fit dans sa *Grammaire chinoise*¹¹⁰. Le grammairien y mena une réflexion sur sa langue maternelle et ses fonctions aux niveaux morphologique et syntaxique. À cette fin, il prit comme modèle la grammaire du français. Les parties déjà rédigées du manuscrit se composent de quatre chapitres qui portent respectivement sur les règles phonétiques du chinois, les caractéristiques de l'écriture chinoise et les tons, les noms et règles relatives à leur nombre, cas et genre et, enfin, les temps et les modes des verbes, comme le présent, l'imparfait, l'impératif et le subjonctif. Cette première tentative de conceptualisation de la langue menée par un Chinois constitua, nous semble-t-il, un élément d'évolution dans le mode de pensée des Chinois d'alors, puisque c'était justement cette conscience du rationalisme qui manquait aux traditions linguistiques des milieux intellectuels du pays, basées principalement sur la perception sensorielle de la langue très liée à l'apparence formelle de celle-ci.

1.5 Un empire qui s'ouvrait aux langues et aux sciences occidentales

Toutes les activités linguistiques menées par les Missions en Chine, publication

¹⁰⁸ *Idem.*, pp.172-173.

¹⁰⁹ Pour écrire le son [ʃ] par exemple, le Père Ricci utilisait les lettres «SC » et le Père Trigault «X » alors que Arcade Huang employait «CH », à une lettre différente de «SH »proposées par le système de pinyin actuel.

¹¹⁰ Que les lecteurs nous excusent de ne pas faire ici une présentation physique plus détaillée du livre. Nous le faisons pour deux raisons. En premier lieu, il concerne les descriptions logiques du chinois et non pas celles du français qui est l'objet d'étude de la présente recherche. En second lieu, du point de vue académique, ce ne fut pas à l'époque un travail aussi fondamental que le dictionnaire du même auteur, puisqu'à la fin du 17^e siècle, l'Allemagne avait publié la grammaire chinoise de Christian Mentzel et le missionnaire espagnol Francisco Varo avait publié en 1703 une grammaire chinoise intitulée *Arte de la lengua mandarina*.

d'ouvrages de référence et formation en latin, eurent un effet qu'on peut appeler psychologique dans toute la société chinoise.

L'homme est naturellement surpris de tout ce qu'il voit pour la première fois; et pour peu que l'objet qu'il aperçoit surpasse l'idée qu'il s'en était formée, sa surprise fait bientôt place à l'admiration.¹¹¹

Le passage que M. de Guignes écrivit pour décrire le sentiment qu'avaient éprouvé les premiers voyageurs à leur arrivée en Chine révèle également parfaitement l'état d'esprit des Chinois lorsqu'ils découvrirent subitement le génie des langues européennes qu'ils avaient si longtemps méprisés, les estimant indignes de leur intérêt.

1.5.1 Passion pour les lettres alphabétiques

Le choc face aux lettres alphabétiques se produisit en effet dès la parution de l'ouvrage du premier missionnaire français, celui du Père Trigault, en particulier chez les intellectuels locaux. Le Père Pfister fit état de la réaction des lettrés chinois à la lecture de cet ouvrage dans ces lignes de ses *Notices* :

L'apparition de cet ouvrage produisit parmi les lettrés un effet qui ressembla à de la stupeur : ils ne pouvaient revenir de leur étonnement en voyant un étranger corriger les défauts de leur langue, et ajouter des richesses aux trésors que leur avait légués la sagesse des temps précédents. Un ancien président du tribunal suprême voulut l'éditer à ses frais, et composa une introduction où préparait une seconde édition. Le Si jou eul mou tse¹¹² est cité plusieurs fois dans le dictionnaire Tse wei pou 字彙部, imprimé au commencement de la dynastie des Ts'ing 清.¹¹³

La façon originale de marquer les sons chinois inventée par ce savant venu de loin fit prendre conscience aux lettrés des contradictions existant entre la prononciation et la signification de leur langue idéographique. Pour Wang Zheng, principal collaborateur et propagateur de l'ouvrage, le système phonétique du père français proposait une méthode maniable qu'on pouvait maîtriser « rien qu'en un jour », alors que la méthode traditionnelle chinoise s'avérait complexe à tel point qu' « au bout de trois ans d'études, on aurait encore du mal à la savoir »¹¹⁴. Ce sentiment d'admiration fut général dans les milieux intellectuels, réputés d'ailleurs pour leur attachement opiniâtre à l'écriture chinoise dont ils se présentaient souvent

¹¹¹ GUIGNES (de), *op.cit.*, « Préface » p.xv.

¹¹² Une petite remarque faite par l'auteur de la présente thèse : il s'agit là d'une autre transcription du titre chinois du Dictionnaire du Père Trigault que nous notons en pinyin : *Xiru ermuzi*, 西儒耳目資.

¹¹³ PFISTER Louis, *op.cit.*, p.117.

¹¹⁴ ZHANG Li, « Les missionnaires européens, les lettrés chinois des dynasties des Ming et Qing et la formation du pinyin du chinois », *Academic Journal of Zhongzhou*, n°4, juillet 2010, p.257.

comme les défenseurs. Ils n'hésitèrent pas même à passer à l'action. Un mouvement de réforme fut mené dans le système de sonorisation traditionnel. A partir du 19^e siècle et plus tard encore dans la première moitié du 20^e siècle, différents projets de création d'un système alphabétique virent le jour. Profondément admiratifs du génie des langues phonétiques, certains intellectuels iront encore plus loin en prônant l'abandon des caractères chinois au profit d'un système alphabétique¹¹⁵!

Dès lors, avec des efforts inlassables, les missionnaires remportèrent successivement de grands triomphes dans l'expansion linguistique qu'ils menaient sur le territoire de l'Empire. L'augmentation du nombre d'élèves de latin dans les séminaires installés dans divers vicariats, l'adoption du latin comme une des langues officielles dans les négociations avec l'étranger, la création d'une école impériale de latin en 1729¹¹⁶, sont autant de preuves du développement de la sympathie chez le souverain et ses sujets pour la langue européenne. Pour certains, apprendre cette langue devint même un plaisir quotidien. Dans l'*Histoire de Communication entre la Chine et l'Occident*, on évoque des anecdotes d'un peintre célèbre qui s'amusa à «lire des lettres en latin écrites horizontalement, qu'on lui envoya d'Europe» et se donna la peine d'apprendre à un jeune Chinois l'alphabet latin et sa prononciation¹¹⁷.

1.5.2 Dictionnaire polyglotte compilé sous le haut patronage de l'empereur Kangxi

La réussite du latin dans l'empire servit de base puissante pour l'introduction ultérieure d'autres langues latines dont le français. Le latin éveilla chez les Chinois un vif intérêt pour d'autres langues européennes, à tel point que la Cour de la Cité interdite décida d'entreprendre une œuvre lexicographique importante sous la forme d'une collection de dictionnaires polyglottes parmi lesquels est à citer le dictionnaire chinois-français, premier du genre à l'initiative chinoise et publié en Chine.

En septembre 1748, afin de «faire rayonner la prospérité d'un monde doté de langues

¹¹⁵ En 1918, des intellectuels progressistes ont appelé à réformer l'écriture chinoise. Ils ont proposé de la remplacer par les lettres latines. Pour eux, le système traditionnel d'écriture, trop complexe et trop difficile à apprendre et à utiliser, constituait une des causes du retard de la Chine par rapport à l'Occident et l'un des obstacles à son progrès.

¹¹⁶ Il s'agit du Collège des études occidentales (*Xiyang xueguan*).

¹¹⁷ FANG Hao, *op.cit.*, p.958. Le peintre en question s'appelle Wu Li (吴历). Né en 1632 et mort en 1718, il est un des huit peintres les plus réputés du début de la dynastie des Qing. Profondément frappé par la mort successive de sa mère, puis de son épouse en 1662, il eut l'idée de se retirer de la vie civile. Après des années de vie comme bouddhiste, il se convertit au christianisme en 1683. Disciple du Père Couplet, il le suivit jusqu'à Macao. N'ayant pas pu réaliser son vœu d'aller mener une vie religieuse en Europe, il y resta jusqu'à sa mort.

communes »¹¹⁸, l'empereur Kangxi entreprit la rédaction d'ouvrages lexicographiques d'une ampleur sans précédent, qui visaient à perfectionner les dictionnaires chinois et ceux des langues minoritaires anciennement faits sous le haut patronage de la Cour, en les rassemblant dans une collection intitulée 华夷译语 (*Hua-Yi yiyu* ou *Hua-I-I-Yu*¹¹⁹), en français « Traductions chinoises de langues barbares ». Dans le cadre de ce projet de renouvellement, ce qui était exceptionnel, c'est qu'il fit composer cinq dictionnaires chinois-européens, chacun en 5 volumes comme complément à la collection existante. Six langues occidentales furent choisies, à savoir le latin, le français, l'italien, le portugais, l'allemand et l'anglais¹²⁰. Le vocabulaire français-chinois fut recueilli dans le dictionnaire intitulé 弗喇安西雅语 (*Fulaanxi yayu*), en français « Langue soutenue de France » 2 070 mots français furent collectés et rangés en vingt matières, telles que : astronomie, géographie, climat, couleurs, pharmaceutique, fleurs et arbres, contacts sociaux, palais, alimentation, habit, etc. Dans un décret qu'il adressa au service du protocole en septembre de l'année au sujet de l'élaboration de dictionnaires, l'empereur Kangxi exigea que tous les livres fussent composés « sur le modèle du dictionnaire de la langue de *Xifan*, en marquant la prononciation et la signification d'un mot en chinois et en les mettant sous le mot concerné »¹²¹. L'empereur en suivait lui-même l'exécution. Toute l'œuvre fut achevée à peu près trois ans plus tard, aux environs de l'an 1750. Pour une raison que nous ignorons encore, ces dictionnaires ne furent pas livrés à la publication.

Ce qui suscite le plus notre intérêt dans cette entreprise lexicographique d'initiative impériale, c'est que le souverain suprême du céleste Empire chinois se décida, nous semble-t-il, à créer un dictionnaire plus ou moins « à l'occidentale ». Cette fois-ci, contrairement aux coutumes, le souverain ne confia pas l'élaboration de ces dictionnaires aux spécialistes de langues chinoises du service de traduction impérial, mais aux missionnaires étrangers de Pékin, en leur accordant une grâce exceptionnelle. Il « donnait libre accès aux auteurs pour lui en parler, et les recevait fort amicalement »¹²².

¹¹⁸ *Chronologie du règne de l'empereur Gaozong* (volume 324), Éditions de la Chine, 1986, pp. 352, 353, cité par HUANG Xingtao, « Élaboration du dictionnaire *Traductions de la langue anglaise* et service de traduction de langues occidentales », *Journal académique de Jiang Hai*, n° 1, 2010, p.151.

¹¹⁹ Le linguiste allemand Walter Fuchs a transcrit 华夷译语 en *Hua-I-I-Yu* dans son article intitulé « Remarks on Hua-I-I-Yu », *Bulletin of Catholic University*, Peking, n°8, 1931.

¹²⁰ Ces dictionnaires sino-européens n'ont été découverts qu'au début des années 1930 par Walter Fuchs au Musée de la Cité interdite. Il a appelé l'ensemble de ces dictionnaires *Nouvelles traductions chinoises de langues barbares* (*Xin Hua-Yi yiyu* 新华夷译语).

¹²¹ *Ibid.*

¹²² PFISTER Louis, *op.cit.*, p.750. À titre d'information, des recherches historiques ont prouvé que le *Grand dictionnaire en six langues* que le Père Pfister évoqua sur cette page de ses *Notices* est en fait une copie de la collection de dictionnaires faite

Certes, la société chinoise était encore loin d'être un monde plurilingue. Les latinistes, qu'ils fussent intellectuels ou élèves formés par la Mission ou par la Cour de Pékin, étaient encore en nombre fort limité. Le *Grand dictionnaire en six langues*, fait sous le haut patronage de sa Majesté l'empereur de Chine, était moins important que ceux des missionnaires du point de vue du volume de données recueillies, sans oublier que son titre chinois qui signifie en français «traductions chinoises de langues barbares» faisait ressortir encore des éléments de discrimination à l'égard des autres langues. Mais le mouvement d'alphabétisation, la création d'écoles de langue, l'initiative de l'élaboration d'un dictionnaire polyglotte, constituaient autant de signes qu'un glacier allait fondre, un glacier que le célèbre Empire s'était construit à partir de sa suprématie, dans laquelle il s'enfermait par rapport au reste du monde depuis des siècles.

1.5.3 Un dictionnaire français-chinois d'initiative laïque destiné à l'usage quotidien

Lorsqu'ils s'embarquèrent pour la Chine en 1685, les premiers Jésuites français étaient accompagnés de quelques compatriotes commerçants à bord du même bateau. Les contacts économiques bilatéraux se multiplièrent depuis lors grâce au réseau de communication constitué par les missionnaires entre Pékin et Versailles, comme on le décrit par les chiffres suivants :

[...] Tout au long du 18^e siècle, chaque année, on voit arriver en Occident au moins un, sinon plusieurs bateaux français, bien chargés de marchandises venues de Chine. [...] ¹²³

[...] Rien qu'en 1716, six navires français se sont ancrés dans le port de Canton, représentant presque un tiers du total des bateaux étrangers qui ont abordé la Chine pendant la même année. [...] ¹²⁴.

Le mouvement d'échanges commerciaux diversifia les occasions de contacts entre les deux peuples dans la vie sociale. Ainsi les besoins de langage se posèrent-ils avec acuité. C'était dans ce contexte-là que l'usage de lexiques se répandit petit à petit, nous semble-t-il, dans le public vers la fin du 18^e siècle ou au commencement du 19^e siècle. En témoigne un lexique portant le nom de *Vocabulaire français-chinois* (法汉词彙 *Fa-Han cihui*) conservé à

sur l'ordre de l'empereur Kangxi.

¹²³ WANG Jingyu, *La colonisation économique de la Chine par les pays capitalistes au 19^e siècle*, Pékin : Éditions Renmin, 1983, p.76, cité par XIAN Yuhao, TIAN Yongxiu, *Archives des relations sino-françaises à l'époque contemporaine*, Chengdu : Presse de l'Université de la Communication de la Chine sud-ouest, 2003, p.61.

¹²⁴ *Idem.*

la Bibliothèque Vaticane¹²⁵, que nous allons tout de suite d'écrire dans les lignes suivantes.

Découvert en 2006 par Yao Xiaoping, le document ancien que le chercheur chinois a eu sous les yeux est une copie manuscrite d'environ 89 pages. Sur le corps du livre, on ne trouve aucune information qui indique la date de parution du texte original, le nom et la nationalité de son auteur. En lisant la notice relative à cette copie proposée par l'*Inventaire* de la Bibliothèque du Vatican, que nous citons ci-après, on apprend tout simplement que ce *Vocabulaire* fut tiré en 1811 d'un manuscrit appartenant à un certain Monsieur Mathieu Raper, ancien employé de la Compagnie des Indes orientales :

Vocabulaire/français – chinois/tiré d'un manuscrit appartenant/à M. Mathieu Raper/Membre de la Société Royale de Londres, et ci-devant/Subrécargue à Canton, au service de la /Compagnie des Indes Orientales/Copié /avec permission du Propriétaire, /Londres, en/MDCCCXI.¹²⁶

Malgré cela, à partir des indices importants que le lexique même nous laisse voir, nous pouvons affirmer les faits suivants :

Premièrement, le lexique original avait été compilé avant 1811 ou tout au plus tard, dans le courant de l'année 1811.

Deuxièmement, le vocabulaire avait été conçu comme un outil de référence destiné à l'usage quotidien. Il ne comprend que des mots courants et de petites phrases de tous les jours. Les données recueillies sont rangées en quarante-neuf matières selon leurs usages, comme climat, saisons, habitat, nourriture, métier, etc. Le livre est fait de manière que chaque page peut être pliée en deux. A chaque page, les phrases ou caractères chinois sont mis dans la partie gauche et, à droite, ils sont transcrits phonétiquement d'abord en cantonnais, puis en langue chinoise officielle, avec leur signification en français, comme le montre le tableau ci-dessous :

天	Thine	Thène	ciel
你有无	N yóimōu	N eóu wou	Avez vous ¹²⁷

¹²⁵ Pour en savoir plus sur le manuscrit, consulter YAO Xiaoping, 2007, *op.cit.*, pp.110-113.

¹²⁶ FONDS BORGIA CHINOIS (BORGIA CINESE) – 411, in PELLIOT Paul, *Inventairesommaire des manuscrits et imprimés chinois de la Bibliothèque Vaticane*, Pékin : Librairie de Chine, 2006, p.65.

¹²⁷ YAO Xiaoping, 2007, *op.cit.*, p.111.

Cette manière de disposer chaque article rend le lexique maniable dans la vie, puisque l'utilisateur peut bien lire dans les deux sens selon ses besoins, de droite à gauche ou de gauche à droite.

Et enfin, en ce qui concerne l'auteur, il est évident que ce n'était pas un lexicographe professionnel. Au contraire, il paraît que c'était un homme peu organisé qui ne savait pas très bien faire un dictionnaire, car, très souvent, il avait rangé des mots et expressions dans une rubrique fautive, sans respecter le classement de matières qu'il avait affiché au début du dictionnaire. De plus, il semble que l'homme avait enrichi son vocabulaire au fur et à mesure dans la vie. De temps en temps, des articles avaient été ajoutés à la fin d'une rubrique relative à un mot déjà fait. Yao Xiaoping a supposé que l'auteur aurait été un homme d'affaires de Macao, probablement un marchand de tissus ou un employé qui travaillait dans une boutique de tissus, du fait que dans le vocabulaire, on trouve beaucoup de mots et expressions sur les éléments locaux, les matières d'étoffe, les unités de mesure et les enseignes connues de la ville¹²⁸.

L'existence de ce petit lexique, quoique limité, nous semble essentielle, parce que cela montre qu'à l'époque, en plus de dictionnaires rédigés dans des buts « grandioses » comme ceux élaborés par les Jésuites ou sous l'ordre des deux Cours, les gens du peuple, qu'ils soient français ou chinois, se mobilisèrent eux aussi dans le mouvement du recueil de mots initié à partir du 17^e siècle. Lexicographes amateurs, ils alimentèrent à leur tour le fonds lexical sino-français avec les petits cahiers qu'ils conçurent pour répondre à leurs propres besoins quotidiens.

1.6 Conclusion partielle

À l'issue de ce travail de reconstitution historique couvrant les 17^e et 18^e siècles, tel que nous l'avons fait dans les parties précédentes, nous constatons que plus d'un siècle après l'arrivée des premières Missions françaises dans l'Empire du Milieu, vers la fin du 18^e siècle, la propagation de la langue française avait trouvé sur toute l'étendue du territoire chinois un terrain bien préparé par les longs efforts de l'initiative religieuse. Il s'agit d'une époque de préparation tous azimuts où se sont trouvées en germe toutes les conditions matérielles, personnelles, conceptuelles, idéologiques, nécessaires à l'apparition d'un FLE guidé par une

¹²⁸ *Idem*, p.113.

méthodologie déterminée et exemplifiée par des livres scolaires¹²⁹.

Examinons les préparatifs qui ont été faits.

D'abord, l'élaboration d'un corpus linguistique de base a fourni les premiers matériaux de référence qui sont les ancêtres directs des futurs manuels de français au sens proprement dit. La plupart ayant disparu à l'occasion de troubles sociaux, ces remarquables travaux sont devenus si rares qu'on peine à se les procurer, à tel point qu'on a ignoré pendant longtemps leur existence. Une bibliographie établie peu à peu montre qu'ils sont au nombre de 10 ou 11, au lieu de 1 ou 2, comme l'a montré une recherche antérieure. Ces travaux sont le fruit de deux siècles de labeur accomplie par une conjonction d'initiatives, française et chinoise, religieuse et laïque, individuelle et impériale. Le plus réjouissant, c'est que, pour la première fois, au lieu de ne les connaître que par leur titre, on a réussi à faire une description assez détaillée tant sur ces ouvrages que sur le contexte de leur apparition.

Ensuite, l'introduction du latin a préparé pour sa jeune sœur la langue française un groupe d'élèves potentiels et compétents en langue, qui, « peut, en quelques semaines, acquérir la connaissance du français »¹³⁰. Ce public apprenant aurait pu être encore plus important vu que toute la Chine était animée du désir de découvrir une langue étrangère.

Chose plus importante encore, à partir d'un pays enfermé par les barrières linguistiques que le souverain et son peuple avaient construites volontairement avec des sentiments variés mêlant suprématie, mépris et peur envers le monde extérieur, l'Empire du Milieu, au contact des locuteurs de langues étrangères, entrouvrait de son propre chef sa porte fermée et faisait preuve d'une sympathique curiosité à l'égard des idiomes qu'il considérait comme étant de « barbarie ». Ce changement de mentalité a été fondamental, nous semble-t-il, pour la didactique des langues d'un pays, car c'est là que fut semée une graine de ce que nous appelons la « motivation d'apprentissage » qui créera un public, pour une raison ou une autre, avide de découvrir les parlers d'autrui, et qui sera la source de tout l'enseignement des langues étrangères.

Enfin, dans ce mouvement d'interaction avec les missionnaires, linguistes et maîtres de

¹²⁹ C'est à partir du milieu du 19^e siècle qu'une méthodologie constituée commençait à être appliquée dans l'enseignement du français en Chine avec des livres qui l'exemplifiaient. Ce point sera développé au chapitre II.

¹³⁰ FONCIN Pierre, *idem.*, pp. 201, 202.

langue, s'est produit sur terrain le début de l'esprit analytique, qui n'était pas une perception innée de la population du pays. C'est en effet à cette période de l'histoire que remonte l'attitude intellectuelle des Chinois visant à envisager et à enseigner les langues d'une manière rationnelle, à travers les mécanismes linguistiques de la langue cible.

« S'instruire pour instruire », tel est le plan d'action défini par les devanciers des missionnaires, qui consiste à acquérir une profonde connaissance de la culture et de la langue chinoises pour s'intégrer dans la société et à partir de là évangéliser le peuple. Cette stratégie, si elle a échoué sur le plan de l'évangélisation, a été une réussite du point de vue linguistique, dans le sens où les serviteurs de Dieu ont réussi à faire découvrir au peuple chinois, même dans une mesure encore très limitée, quelques-unes de leurs langues et quelques idées de leur conception des langues. C'est à ce moment de l'histoire que s'est produit sur le territoire chinois le premier échange entre deux langues, idéographique et alphabétique, et entre deux idéologies qu'elles véhiculaient. Certes, il faut avouer que cette première interaction s'est révélée éphémère – elle n'avait duré que deux siècles au maximum – et que les conséquences entraînées par un tel échange ont été plus idéologiques que matérielles. Mais les pensées résistent plus longtemps que les choses. Si la Chine a refermé brutalement sa porte après la Querelle des rites, l'impact de cette vague d'interaction est resté dans les esprits. Les chercheurs chinois d'aujourd'hui reconnaissent que les travaux réalisés sur les langues par les missionnaires des 17^e et 18^e siècles ont exercé une influence à long terme sur la société chinoise. Chen Yihan, qui a commenté la portée historique de leurs activités linguistiques, dont l'introduction de connaissances phonétiques dans la Chine ancienne, écrit :

La valeur d'un tel travail est identique à celle des autres sciences qu'ils introduisirent en Chine : il s'agit de la prise d'une conscience scientifique dans la recherche de tout problème du monde, et de la mise en application d'une approche logique et systématique dans l'étude d'un objet. [...] La langue appartient à la Chine mais la méthode à l'Occident. Cette méthode occidentale a inspiré de nombreux chercheurs depuis les dynasties des Ming et Qing. Bref, en transcrivant les caractères chinois en lettres latines, les missionnaires ont adopté une approche scientifique dans l'étude des problèmes linguistiques et phonétiques. En effet, il s'agit là de l'adoption des sciences occidentales dans la recherche linguistique. Il est donc permis de dire que la valeur du projet de transcription du chinois en lettres européennes ne se borne pas à la discipline même de la phonologie. Bien au-delà un tel travail inspire aux générations futures un sens scientifique dans la recherche des sciences sociales.¹³¹

La Chine ancienne commençait à s'agiter. Elle développait ses idées. Coordinateurs des

¹³¹ CHEN Yihai, « La diffusion du christianisme en Chine et la mise en place d'une approche scientifique de la recherche sur le chinois – l'influence du christianisme sur la culture chinoise sous les dynasties Ming et Qing », *Journal of Yancheng Teachers College (Humanities & Social Sciences)*, n° 6, 2006, p.82.

pères missionnaires, lecteurs, disciples convertis, élèves de langues, les Chinois qui étaient en contact avec les langues et les esprits étrangers formèrent petit à petit un groupe qui était linguistiquement et idéologiquement à l'avant-garde de la société. Il s'efforçait de contribuer au renouvellement des idées. Certains d'entre eux mettaient en pratique ces idées en élaborant des livres linguistiques de référence. Tous ces éléments, matériels, conceptuels, personnels, liés à une façon de penser, ont été conçus en germe sans aboutir à des résultats pratiques et immédiats à l'époque où ils se sont présentés. La méthodologie traduction-grammaire n'a pas été appliquée dans l'enseignement des langues étrangères en Chine telle qu'elle l'était en Europe en tant qu'un courant théorique dominant qui dirigeait toutes les activités pédagogiques. Cependant, nous allons voir dans le chapitre suivant qu'elles vont se répandre après les Guerres de l'Opium pour provoquer sur le terrain – avec presque un siècle de retard – une « révolution méthodologique douce » chez les premiers travailleurs du FLE.

Partie II Réception et imitation

Chapitre II

Épopée de la méthodologie traditionnelle

(De 1850 au début du 20^e siècle)

La langue française a commencé à être enseignée en Chine en milieu institutionnel à l'issue de la première Guerre de l'Opium (1840-1842), en même temps que d'autres langues parlées par les nations étrangères qui ont envahi le vieil Empire en déclin, comme l'anglais, l'allemand, le russe et le japonais. On assiste, de 1850 (création du Collège Saint-Ignace) jusqu'au début du 20^e siècle (lancement de la réforme de l'éducation en 1902-1903), à la première vague de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères dans l'histoire contemporaine de Chine¹³². Une palette d'écoles de langues étrangères dont le français ont été mises au jour pendant cette période. Avec l'enseignement de ces langues s'est posée pour la première fois sur le terrain la question du *comment* enseigner une langue étrangère. Cette période voit une application générale de ce que nous appelons aujourd'hui méthodologie traditionnelle ou classique (désormais siglé MT). Pratiquée pour la première fois en milieu institutionnel à Saint-Ignace en 1850, puis au Collège *Tongwen guan* dans les années soixante, elle se répand sur la terre chinoise pendant la seconde moitié du 19^e siècle pour connaître son plein épanouissement au début du 20^e siècle. Durant plus d'un demi-siècle, c'est elle qui a dirigé les activités pédagogiques de la classe de langue partout dans le pays et a entraîné une diversité de manuels de français.

2.1 La MT, un choix méthodologique justifié?

Avant d'aborder les pratiques concrètes de la MT menée à l'époque, il serait convenable de nous attarder un peu sur la question de la légitimité de cette dernière en Chine, c'est-à-dire pourquoi c'est la MT, et non pas une autre idée didactique, qui a été mise en place dans ces

¹³² Certains historiens chinois considèrent l'année 1862, date de la création de la première école de langues étrangères d'influence chinoise, celle de l'École *Tongwen guan*, comme début de la première marée de scolarisation de langues étrangères (LI Chuansong, XU Baofa, 2006, p. 3). Nous remontons à 1850 parce que l'enseignement scolaire du français avait effectivement commencé cette même année au sein du Collège Saint-Ignace.

premiers temps de l'histoire de la propagation du français en Chine ? Pour bien comprendre la raison d'être de la MT dans la Chine d'alors, il nous paraît nécessaire de replacer l'enseignement du français dans les ensembles pédagogiques chinois où il vient s'insérer à l'époque, et qui en limitent très souvent la vision méthodologique. Nous retenons à cette fin trois éléments qui nous semblent décisifs. Ce sont d'abord le niveau général du savoir théorique et expérimental en didactique des langues étrangères (désormais siglée DLE) de la société chinoise d'alors, puis les attentes en langues du public que nous divisons à leur tour en deux catégories, celles des institutions de formation et celles des apprenants. Nous les captions à partir du postulat que la perception initiale du monde d'un groupe et ses aspirations au futur déterminent ses actions immédiates actuelles. Plus précisément, ce qu'on sait au départ (niveau du savoir théorique et expérimental) et ce qu'on veut pour l'avenir (attentes en langues) décident de ce qu'on fait à présent (choix méthodologique).

2.1.1 Niveau du savoir théorique et expérimental en DLE

Retraçons les paysages didactiques de L2 dans l'Empire chinois avant l'entrée massive des langues occidentales au milieu du 19^e siècle.

Ils sont d'abord marqués par une faible présence de l'enseignement scolaire des langues étrangères, en particulier celle des langues d'Occident. Les quelques tentatives d'ouverture sur les langues étrangères menées par la Chine dans certaines périodes historiques précédentes ne s'étaient menées qu'à une dimension limitée. Dans les centres reglieux de traduction du 4^e au 8^e siècles, les activités concernaient plus la traduction que l'enseignement. L'École des Langues minoritaires et étrangères (*Siyi guan*) fondée par la Cour des Mongols en 1407 s'était chargée, malgré son statut conçu comme établissement à caractère d'enseignement de langues, plus de traduire les documents échangés entre l'Empire et l'étranger que de dispenser des cours de langues dans le fonctionnement effectif. Les activités pédagogiques, si elles s'y étaient effectuées, portaient par ailleurs uniquement sur l'enseignement des langues asiatiques et minoritaires. Dans le cadre de la première vague d'interaction avec l'Europe suscitée par les missionnaires de première génération notamment

durant le 18^e siècle, la Cour des Qing avait créé deux écoles destinées à enseigner des langues occidentales, le Collège de Russe (*Eluosi wenguan*) sous le règne de Kangxi en 1708 et l'école du latin en 1729 sous le règne de Yongzheng. La qualité de formation du premier établissement est fort contestée. En effet, pendant plus d'un siècle et demi de son existence – il sera intégré au Collège *Tongwen guan* en 1862, cette école n'existait pour la plupart du temps que de nom, pour des raisons politiques, administratives et mentales¹³³. Quant à l'enseignement du latin, il s'est quasiment arrêté un siècle après le départ de la première génération de missionnaires suite à la Querelle des rites. Ainsi, à la veille de la Première Guerre de l'Opium, aucun établissement de formation de langues ne fonctionnait vraiment sur la terre chinoise pour lui fournir des spécialistes de langues.

De plus, l'enseignement des langues souffre, comme la culture didactique générale de la Chine, d'une absence de théories natives susceptibles de diriger l'ensemble des activités pédagogiques menées sur le terrain pendant une période historique déterminée. Certes, la Chine, pays disposant d'une longue tradition en matière d'éducation remontant aux 24^e-23^e siècles avant notre ère, n'avait pas manqué de pédagogues, penseurs, philosophes qui avaient effleuré le sujet des études pour avoir influencé leurs descendants jusqu'à aujourd'hui. La plus grande figure est sans aucun doute Confucius. Jusqu'à présent, on répète encore le fameux principe qu'il avait lancé pour l'enseignement/apprentissage comme «La révision du passé aidera à comprendre le présent» (温故知新 *Wengu zhixin*). Force est cependant de reconnaître qu'il s'agit là seulement de paroles ou citations isolées et fragmentées, sans qu'ait été éconstruite une théorie quelconque de référence constituée et influente. Au niveau pratique, les formateurs locaux recouraient à des techniques ou procédés parfois performants, comme le modèle de traduction empirique pratiqué dans les centres de traduction de textes sanscrits. Or, par habitude empirique ou par manque d'esprit de spéculation, ils n'avaient pas pensé à conceptualiser les expériences accumulées pour constituer un espace de « réflexion autonome »¹³⁴. Il en résulte qu'au milieu du 19^e siècle, à part quelques éléments de la linguistique rationnelle apportés par les missionnaires européens des 17^e-18^e siècles, la Chine

¹³³ SU Jing, *Le Collège impérial de langues et ses enseignants et élèves sous la dynastie des Qing*, Taibei : Imprimerie de Shanghai, 1985, pp. 6-8.

¹³⁴ PUREN Christian, 1988, *idem.*, p.42.

reste encore un terrain vierge dans le domaine des réflexions théoriques en DLE.

Ce défaut d'expériences et de théories ont fait qu'au moment de l'apparition des premières écoles de langues occidentales, et pendant une longue période qui a suivi, la Chine s'est retrouvée incapable d'entamer l'entreprise d'éducation de langues étrangères de manière indépendante. Dans le cas de l'enseignement du français, pendant les quatre premières décennies suivant la création du Collège Saint-Ignace, les cours étaient presque exclusivement assurés par les Français dont la majorité travaillait au service des Missions catholiques. C'était le cas non seulement des écoles d'influence française, mais aussi des écoles de langues fondées par le gouvernement de Pékin, à cause de la pénurie de personnels capables d'assurer l'enseignement. Par exemple pour ouvrir en 1862 une section de français au sein de l'École *Tongwen guan* de la Capitale, après avoir cherché en vain des candidats sachant parler la langue correctement, la Cour a dû recruter un certain missionnaire francophone Antoine Everard Smorrenberg¹³⁵ malgré son statut de religieux dont elle se méfiait beaucoup. Le corps professoral de la section était exclusivement français et ce n'est qu'à partir de 1887 que l'administration a pu recruter parmi les diplômés chinois quelques élèves d'excellence au poste de maître ou assistantat. Mais ils étaient peu nombreux et manquaient d'expériences d'enseignement par rapport à leurs maîtres français¹³⁶. Une telle composition d'effectifs était fréquente dans les écoles chinoises réparties dans le pays. Il faudra attendre au moins l'année 1893 pour voir apparaître la première école de langues où le français est exclusivement enseigné par les Chinois. C'était alors l'école *Redressement* (自强

¹³⁵ Antoine Everard Smorrenberg (1827-1900) est connu en Chine sous le nom chinois 司默灵 (Si Moling en pinyin). Arrivé à Ningbo en Chine en 1854, il a été recruté en 1862 par le Collège impérial de langues de Pékin en tant que premier enseignant de français. Il a quitté l'école en 1867 pour aller prêcher en Mongolie et a été nommé évêque de la zone sept ans plus tard. Les explications se multiplient au sujet de sa nationalité. La plupart des chercheurs l'ont classé sur la liste des missionnaires français. Dans plusieurs rapports de Yixin (奕訢), premier ministre alors en fonction et fondateur du collège impérial, le père est effectivement toujours désigné comme « le missionnaire d'origine française » ou « le Français » (GAO Shiliang, HUANG Renxian, 2007, pp. 60-61.). Mais d'après l'historien Zou Zhenhuan, on s'est trompé sur la nationalité du missionnaire dès le début. Smorrenberg est en fait un hollandais francophone (ZOU Zhenhuan, 2004, p.123).

¹³⁶ D'après *Calendrier du Collège Tongwen guan* (同文馆题名录) (1879, 1896 et 1898), dans *Archives de l'histoire de l'éducation dans la Chine contemporaine – sous le mouvement de l'occidentalisation*, GAO Shiliang, HUANG Renxian, Shanghai : Presse de l'Éducation de Shanghai, 2007, pp. 73-76, 156-157. Selon les statistiques du calendrier, de 1862 à 1898, le Collège a recruté au total 12 maîtres de français, dont 8 étrangers et 4 Chinois. Il s'agissait d'A.E.Smorrenberg (1862), Mr. E. Lepissier (1866), Mr. d'Arnoux (1870), Mr. Ristelhueber (1870), Mr. C. Vapereau (1870), Mr. L. Rocher (1876), Mr. A. Th. Piry (1876), Mr. Scherze (1883) et Shi Kehe (施克和)(1892), Ke Bida (柯必达) (1892), Tan an (谭安) (1894) et Tian Shilan (1897). Et trois Chinois, Yan Haiming (阎海明), De Kun (德昆) et En Qing (恩庆), sont respectivement recrutés au poste de maître-assistant en 1887, 1896 et 1898.

学堂 *Ziqiang xuetang*) fondé par Zhang Zhidong (张之洞), gouverneur du Hubei¹³⁷.

De ce fait, au moins jusqu'au tournant du 20^e siècle, les paysages didactiques dans la Chine sont fortement marqués par la tendance pédagogique des enseignants missionnaires venant de France, puisque ce sont eux qui organisent et gèrent les classes de langue. Tout comme leurs devanciers des 17^e et 18^e siècles, les religieux français retournés en Chine après la Première Guerre de l'Opium ont vécu la MT en Europe avant de partir en Chine, et peut-être mieux qu'eux, puisque, ce qui est connu de tous, le 19^e siècle est justement la période où la pédagogie ancienne issue de l'enseignement des langues latine et grecque se conceptualise et s'impose comme pensée dominante dans l'enseignement des langues vivantes étrangères en Europe. En France, à partir de 1840, la combinaison de règles de grammaire et de la traduction devient une approche scolaire standard, suite à l'instruction du 18 septembre de la même année. Puren décrit l'omniprésence des pratiques de la pensée dans les lignes suivantes :

On retrouve cette méthode grammaire/traduction tout au long du 19^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.¹³⁸

Certes, il est évident que les missionnaires ne sont pas les théoriciens qui s'appliquent à constituer une pensée didactique, en l'occurrence la MT, mais la recherche historique nous apprend que les Jésuites avaient contribué à enrichir les procédés et techniques de la méthodologie traditionnelle en inaugurant par exemple le système des *morceaux choisis* en faveur d'un enseignement de la morale chrétienne¹³⁹. Ou tout au moins, ayant vécu et surtout été formés dans un cadre pédagogique dominé par la MT, ils ont été profondément marqués par cette pensée didactique. Il se peut également qu'ils ne sachent d'autres façons d'enseigner que celle-ci, puisqu'en Europe comme dans le reste du monde, jusqu'à la fin du 19^e siècle, il

¹³⁷ FU Ke, *op.cit.*, pp. 20, 23.

¹³⁸ PUREN Christian, 1988, *op.cit.*, p.51.

¹³⁹ *Idem*, p.30.

n'existe pas une autre méthodologie en mesure de rivaliser avec le modèle de traduction/grammaire, qui constitue le noyau dur de la méthodologie traditionnelle des langues anciennes et modernes : quelques rares innovations élaborées au 19^e siècle comme celles de C. Marcel et F. Gouin restent ponctuelles et individuelles ; la méthodologie directe ne se trouve qu'en état embryonnaire et ne sera annoncée qu'en 1890¹⁴⁰.

Dans les circonstances citées jusqu'ici, il n'est donc pas étonnant de voir que les missionnaires français se font d'emblée praticiens de la MT lorsqu'ils enseignent leur langue ou rédigent des manuels. Consciemment ou non, la MT reste leur méthodologie d'utilisation effective sous l'effet de ce que Puren appelle la « loi d'isomorphisme » qui « veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation »¹⁴¹.

2.1.2 L'Institution et ses besoins pédagogiques

La deuxième raison qui peut expliquer la popularité de la méthodologie traditionnelle sur la terre chinoise pendant les dernières décennies du 19^e siècle nous semble être le fait que cette théorie didactique répond en objectifs comme en démarches aux demandes des établissements scolaires de l'époque, qu'ils soient sous le contrôle de la France ou de la Chine.

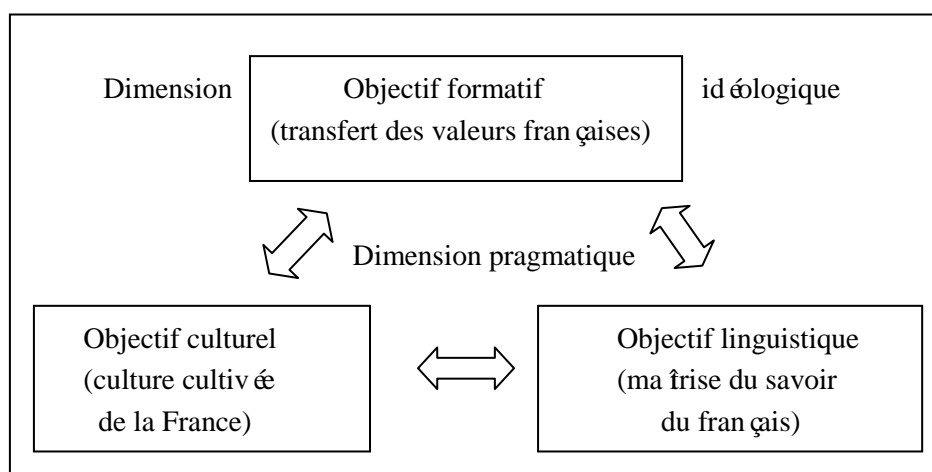
Politiquement, les institutions françaises et chinoises défendent évidemment, à cause de leur appartenance nationale, les intérêts opposés de deux pays alors en conflit. Mais dans l'enseignement des langues, comme d'une entente convenue, les objectifs pédagogiques qu'elles se fixent respectivement se rejoignent et sont marqués par une similitude surprenante. Nous pouvons les regrouper en trois familles : objectif formatif, objectif culturel et objectif linguistique, situés selon deux dimensions, idéologique et pragmatique, que nous schématisons comme suit¹⁴² :

¹⁴⁰ *Idem*, pp. 40-42.

¹⁴¹ *Idem*, p.52.

¹⁴² Pour illustrer les relations entre les buts pédagogiques fixés par les établissements français et chinois, nous avons

Tableau 2-(1) : Objectifs de l'enseignement des L2



L'objectif formatif, situé au niveau de la dimension idéologique, est de transférer à l'apprenant le mode de pensée des locuteurs de la langue étudiée. Le transfert du mode de pensée se fait avec une légère nuance dans les écoles française et chinoise. Pour les pouvoirs français, ils s'appuient sur la langue française pour moraliser la population chinoise aux valeurs françaises, chrétienne ou civile, pour qu'elle veuille bien « recevoir la lumière du Christ », comme le souhaite le Père Henri Boucher¹⁴³, ou, comme le prétend Pierre Foncin, de « nous choisir pour maîtres »¹⁴⁴. Pour le gouvernement chinois qui prend l'initiative de généraliser les langues étrangères dont le français, il n'est pas question, bien sûr, de faire des Chinois francophiles qui se comportent comme les Français. Le but est plutôt de former des élèves qui, à travers l'étude des langues, possèdent des connaissances sur les « tempéraments »¹⁴⁵ ou les « goûts »¹⁴⁶ des Occidentaux, c'est-à-dire de savoir qui ils sont, comment ils pensent et ce qu'ils veulent, pour mieux réagir lors des contacts et des négociations avec eux.

Deux objectifs d'ordre pragmatique sont fixés pour aboutir à cette fin idéologique :

emprunté à Christian Puren le schéma des trois objectifs annexés par l'enseignement du latin (PUREN Christian, 1988, *idem*, p.32), en y portant une légère modification.

¹⁴³ « Préface » in BOUCHER Henri, *Introduction de la langue française à l'usage des élèves chinois*, Zi-ka-wei : Imprimerie de la Mission Catholique à l'Orphelinat de Tou-sè-wè, 1884, p. II.

¹⁴⁴ FONCIN Pierre, *op.cit.* « Préface », p. VIII.

¹⁴⁵ « Rapport au sujet de la création de *Tongwen guan* par Yixin, et ali. le 20 août 1862 » in GAO Shiliang, HUANG Renxian, *op.cit.*, p. 41.

¹⁴⁶ « Rapport de Li Hongzhang le 28 mars 1863 », dans *Archives de l'éducation en Chine contemporaine*, vol. 1, 1^{er} livre, ZHU Youhuan, Shanghai : Presse de l'Université normale de Chine de l'Est, 1983, p.214.

– Un objectif immédiat de faire acquiescer aux apprenants une suffisante connaissance de la langue française. Les écoles françaises, religieuses en majorité écrasante, assurent au départ la fonction de préparer des maîtres ou catéchistes locaux qui puissent assister les missionnaires dans la propagation du christianisme. Les apprenants sont censés, à la fin de leurs études, être capables de lire les textes religieux écrits en français, puis, ce qui est le plus souhaitable, de les traduire en chinois en vue d'une vulgarisation dans la population locale. Pour la partie chinoise, le but initial qui préside à la création des écoles de langues est de former au service des affaires diplomatiques des gens qui sachent traduire des textes diplomatiques pour que le gouvernement ne soit plus dupé par les négociateurs étrangers. Plus tard, à ce but de départ s'ajoutera un second but à long terme, celui de former pour le « progrès » et la « perfection » du pays de bons traducteurs d'ouvrages scientifiques européens. Li Hongzhang (李鴻章), le principal promoteur du mouvement pour les activités à l'occidental (洋务运动 *Yangwu yundong*), explicite l'intérêt pour la Chine d'avoir des gens talentueux en langues dans la requête qu'il soumet en 1863 à la Cour au sujet de la création d'une deuxième école de langues à Shanghai :

[...] Les Occidentaux sont très spécialisés dans des domaines pragmatiques, à savoir : les méthodes de calcul, les sciences naturelles, la machinerie et la lois de déduction. Ils ont rédigé de nombreux ouvrages sur ces sujets. Or, ce que nous avons traduit ne représente que 10% ou 20% de ces publications. Il n'existe pas d'autre moyen que de parcourir ces écrits, notamment ceux qui n'ont pas encore été traduits, pour découvrir la quintessence qu'ils renferment et la maîtriser avec précision. Si nous possédons, au service de l'empire, des experts de langues occidentales qui puissent transférer ces ouvrages dans notre langue, puis les diffuser dans le pays, les savoirs qui y sont cachés, comme les techniques de fabrication de bateaux et d'armes, pourront être étudiés et progressivement portés à la connaissance des Chinois. La démocratisation de ces techniques donnera à la Chine un coup d'impulsion, comme une main magique des divinités, sur la voie du progrès et de la perfection.¹⁴⁷

Répondant au désir de former de bons traducteurs, deux habiletés sont privilégiées : la lecture et la traduction. Les activités pédagogiques sont conçues de manière à rendre les apprenants capables de comprendre, puis et surtout de traduire autant de la langue cible à la langue de départ que l'inverse. Et pour que l'apprenant comprenne, et traduise au plus juste les textes d'une langue à l'autre, on accorde également de l'importance à la forme correcte de

¹⁴⁷ « Li Hongzhang : Demande de création d'une école de langues étrangères, le 28 mars 1863 », in GAO Shiliang, HUANG Renxian, *op.cit.*, p. 184.

la langue, c'est-à-dire à l'orthographe et à la structure grammaticale.

– Un objectif fondamental, qui est d'initier l'apprenant à la culture patrimoniale propre à la langue enseignée. A part des cours de géographie et d'histoire qui sont généralement proposés pour apporter à l'apprenant des généralités sur la France, les institutions françaises et chinoises enseignent la culture avec un centre d'intérêt un peu différent. Dans les écoles françaises, deux aspects culturels sont primordiaux : la religion et la littérature. Il n'est plus nécessaire de répéter ici l'extrême importance qu'on accorde à la religion dans les écoles créées par les missionnaires, puisqu'elle est non seulement conçue comme le contenu de l'enseignement, mais avant tout la fin. Quant à la littérature, elle est généralement considérée comme un bon outil du rayonnement de la France. Les propos de Foncin à ce sujet sont représentatifs de cette conception et explique la raison pour laquelle les écoles sous le contrôle français, qu'elles soient religieuses ou laïques, se chargent toutes volontairement de la promotion de la littérature française.

Un peuple vaut par sa force militaire, par son organisation politique et sociale, par sa puissance économique et son expansion coloniale, par son rayonnement littéraire, qui n'est lui-même que la manifestation extérieure de son activité intellectuelle et de sa valeur morale.¹⁴⁸

De l'autre côté, pour les Chinois, la partie la plus intéressante des civilisations européennes, ce sont les études scientifiques et on s'intéresse plus à des matières qui peuvent se transformer tout de suite en productivité sociale comme les mathématiques, la chimie, les machineries, etc. Nous avons bien lu ce centre d'intérêt dans les propos de Li Hongzhang que nous avons cités plus haut. Quel que soit ce différend d'intérêts, les aspects culturels enseignés dans les deux types d'institution relèvent dans leur ensemble de ce qu'on réunit depuis Pierre Bourdieu sous l'appellation de « culture cultivée », autrement appelé « culture patrimoniale » par Louis Rocher¹⁴⁹. Elle se différencie de ce qu'on appelle « culture anthropologique » ou « culture ordinaire »¹⁵⁰, dans laquelle se rassemblent les façons de vivre et de se conduire, dont la connaissance exige de l'apprenant l'appropriation de la compétence

¹⁴⁸ FONCIN Pierre, *op.cit.*, p. viii.

¹⁴⁹ CUQ Jean-Pierre, 2005, *op. cit.*, pp. 83-86.

¹⁵⁰ *Idem.*

communicative en classe ou une pénétration dans la vie vivante quotidienne de la culture cible. En revanche, les items de la culture patrimoniale peuvent s'acquérir à distance, à travers des supports «immobiles» que sont les écrits qui en portent des descriptions ou fournissent des éléments. L'accès à cette culture, ou l'acquisition de cette compétence dite «académique», exige de l'apprenant résidant dans un pays où l'on parle une autre langue que la langue étudiée, là de nouveau, au niveau linguistique, une habileté en compréhension écrite si les textes sont rédigés dans la langue cible. Il en résulte en même temps que l'accent est mis sur la langue écrite aux dépens de l'oral.

Une méthodologie fait l'objet d'une généralisation à cause de sa convenance aux attentes institutionnelles. Nous voyons dans les objectifs du FLE en Chine cités plus haut une grande coïncidence avec les finalités que la MT se fixe au fur et à mesure de sa formation en Europe depuis une vieille méthodologie d'enseignement de langues mortes : cultiver l'esprit des apprenants (objectif formatif); former de bons traducteurs des ouvrages classiques (objectif linguistique); transférer la littérature, qui est synonyme de la culture (objectif culturel). De plus, la MT, par ses démarches rationaliste et analytique, offre tous les procédés et techniques nécessaires à la réalisation de ces buts de formation : l'enseignement grammatical (l'enseignement explicite de la grammaire et l'application raisonnée de ses règles dans les exercices de déclinaisons, de conjugaisons, d'assemblage de mots) et l'enseignement lexical (étude de l'étymologie, des racines et procédés de formation des mots, mémorisation de listes lexicales, dictée, etc.) pour assurer la correction de la langue; les exercices de thèmes et de versions conçus non seulement comme application de règles grammaticales mais entraînement de capacité à transférer d'une langue à l'autre; et l'enseignement culturel (l'enseignement de la littérature avec morceaux choisis, étude stylistique, généralité sur la France comme géographie, politique, etc.) pour former la faculté culturelle de l'apprenant¹⁵¹.

2.1.3 Attentes en langues des apprenants

Dans la MT, la langue est considérée comme l'ensemble des règles observables dans des

¹⁵¹ PUREN Christian, 1988, *op.cit.*, p.51.

phrases ou des textes et l'acquisition d'une langue passe par la maîtrise de sa grammaire et le recours à la langue maternelle de l'apprenant. Il en résulte que les critères morpho-syntaxiques l'emportent sur les critères sémantico-pragmatiques, c'est-à-dire que l'étude de la forme de la langue (les structures linguistiques, la morphologie) occupe une place prépondérante aux dépens des habiletés linguistiques nécessaires à réaliser la communication réelle comme l'expression orale et la compréhension orale. Cette conception de la langue à laquelle on reproche aujourd'hui l'inconscience de la fonction communicative de la langue correspondait cependant à l'époque aux attentes des apprenants chinois lorsqu'ils étaient mis à l'étude du français.

Au milieu du 19^e siècle, malgré la multiplication des échanges sino-occidentaux dans les domaines politiques, diplomatiques, commerciaux et même scientifiques, les besoins de communication interpersonnelle avec les individus étrangers, c'est-à-dire avec les locuteurs d'une langue étrangère n'étaient pas réclamés par le public chinois. Après la Première Guerre de l'Opium, le mépris des langues occidentales qui avait régné dans la société chinoise commence à disparaître, puisqu'on se rend compte que les gens qui parlent ces langues ne sont point des sauvages, habitants de pays incultes et désolés, mais, bien au contraire, ce sont des puissances équipées de canonniers sophistiqués. Or, la population n'exprime pas pour autant une grande sympathie pour ces langues, ni pour les locuteurs avec qui elle avait plus de contacts, ce qui est compréhensible dans un pays occupé tel que la Chine. Au sujet de l'apprentissage d'une langue étrangère, on assiste chez les gens du peuple à un sentiment de haine et de refus. Les difficultés qu'avait vécues Émile Lépissier, recruté au poste d'enseignant de français à *Tongwen guan* en 1868, confirme la xénophobie générale que gardait la société envers les langues occidentales dont le français. Dans son ouvrage portant sur la vie de quatre générations de sa famille en Chine, Jacqueline Scipion (née Lépissier), arrière-petite-fille du Père Lépissier, fait le récit de la pression que son ancêtre avait subie dans son enseignement au collège. La pression vient de divers milieux, y compris de ses élèves :

Émile enseigne le français à vingt-cinq élèves, ce qui est peu. Les Chinois ont concédé quelques

parcelles de leur territoire, les canonniers sont encore là. La méfiance règne. Une majorité d'entre eux considère comme insultant de recevoir des leçons d'un professeur étranger. On se souvient encore de l'inauguration de ce collège au cours de laquelle des professeurs chinois de l'entourage avaient élevé de véhémentes protestations à l'encontre des professeurs étrangers. [...] Aussi les élèves chinois d'Émile sont-ils considérés comme des renégats, des traîtres.¹⁵²

Qi Rushan¹⁵³, grand auteur dramatique chinois, qui avait appris l'allemand et le français pendant cinq ans à l'école *Tongwen guan* de Pékin, se souviendra, à son tour, de la mentalité de la masse populaire envers les langues étrangères lors de la création de l'école dans les lignes suivantes de son mémoire :

L'école a été bien créée. Mais on a du mal à trouver des élèves. Ce genre d'écoles est encore une nouveauté dans la société. Pour les gens de l'époque, apprendre une langue étrangère, c'est se rendre dans le pays qui la parle. [...] On choisit donc des élèves dans les écoles officielles créées pour les enfants mandchous des Huit Bannières.¹⁵⁴ Selon l'ordre officiel, ceux qui sont choisis doivent impérativement aller à *Tongwen guan*. Cependant, les élèves mobilisent toutes les relations qu'ils ont pour éviter d'être sélectionnés. Finalement, ceux qui sont envoyés à l'école sont soit issus de familles sans relations, soit des élèves moins intelligents et peu diligents. [...] En plus, quand ces enfants entrent à *Tongwen guan*, leur famille est considérée comme pourrie et fera l'objet d'un profond mépris de ses proches. Les membres de famille coupent tout lien avec eux et on cesse de les fréquenter. Il arrive même qu'une femme mariée, bonne et vertueuse, soit mal traitée par ses beaux-parents, rien parce que son frère fait ses études à *Tongwen guan*. C'est tellement mal vu par la société que les enfants de famille aisée ne veulent pas, ils n'osent pas le faire d'ailleurs, y faire leurs études. Le travail de recrutement devient donc encore plus difficile. Comme les candidats manquent énormément, on a dû mettre dans les règles de l'école des conditions de traitement bien favorables pour les élèves.¹⁵⁵

Cette grande répugnance pour l'apprentissage d'une langue étrangère quelconque persiste au moins pendant une vingtaine d'années suivant la création de *Tongwen guan*. Et ce n'est qu'après le mouvement de 1898, qui, bien qu'il se solde par un échec, donne un esprit

¹⁵² SCIPION Jacqueline, *La Famille Li : ou quatre générations de Français en Chine*, Paris : Auto édition, 1996, pp. 53-54. Cité par DAI Dongmei, juillet 2014, *op.cit.*, pp. 166-167.

¹⁵³ Qi Rushan (1865-1962) : en caractère chinois 齐如山, auteur dramatique qui a réussi à réanimer l'intérêt porté au théâtre traditionnel chinois dans la Chine du 20^e siècle. En 1894, à l'âge de 19 ans, il est entré à l'École *Tongwen guan* de Pékin et y a appris l'allemand et le français pendant cinq ans. Sorti de l'École, il a fait plusieurs voyages à Paris entre 1908 et 1913. Là, il a étudié l'art dramatique européen. Cette expérience lui a donné envie de réformer l'art théâtral traditionnel chinois.

¹⁵⁴ Sous la dynastie des Qing, les armées et la population mandchoues étaient organisées selon une structure composée de ce qu'on appelle huit bannières. Ce sont huit sections classées hiérarchiquement et qui se distinguent les unes des autres par la couleur de leurs bannières respectives. L'appartenance à une des huit bannières était signe de noblesse, les autres ethnies dont les Hans et les Mongols relevaient des classes sociales inférieures aux Mandchous.

¹⁵⁵ LIU Rushan, *Mémoires de Qi Rushan*, Shenyang : Presse de l'Éducation du Liaoning, 2005, p.29.

plus ouvert aux gens du peuple¹⁵⁶, que les candidats qui se présentent à l'école deviennent nombreux, de sorte que le recrutement au collège se fait depuis lors sur examen¹⁵⁷.

Qui apprend donc le français à l'époque ? On peut distinguer dans la société deux principaux types d'apprenants avant la chute de la Cour des Qing en 1911 : les apprenants captifs qui s'inscrivent à un milieu institutionnel formel, comme dans les écoles d'influence française et les écoles officielles chinoises, et les apprenants non captifs qui étudient la langue dans des circonstances occasionnelles non scolaires.

La première catégorie, qui est quantitativement plus importante que la seconde, est composée des élèves que nous aimerions qualifier d'« involontaires ». Ce sont au départ des orphelins adoptés par l'Église et qui reçoivent une éducation dans des écoles religieuses. A ce premier groupe d'élèves de français se joindront, peu de temps après, les petits garçons « malchanceux » qui sont mis, malgré eux, dans une école officielle de langues créée par le gouvernement chinois. Et plus tard, vers la fin du 19^e siècle, avec l'ouverture approfondie de la société, des familles aisées et éclairées commencent à envoyer leurs fils dans une école de langue, souvent dans un but utilitaire, pour qu'ils trouvent plus tard un travail facilement, ou pour la discipline stricte des écoles religieuses. Quel que soit le milieu d'où ils proviennent, ces élèves ont un point commun : mineurs, ils sont plutôt choisis par l'étude du français en tant qu'enfant adopté ou par la volonté gouvernementale ou parentale. Ils ne choisissent pas volontairement d'étudier le français. Ils vont à l'école sans un but clair ni une préférence pour le savoir à étudier. Ils reçoivent la connaissance que l'institution leur impose et doivent suivre la manière que cette même institution leur désigne. Pour nous, ce ne sont pas des « éléments

¹⁵⁶ Vers la fin du 19^e siècle, alors que s'aggravaient les pressions étrangères sur la Chine, des intellectuels chinois avec Kang Youwei (康有为) à leur tête ont réclamé par plusieurs moyens une réforme politique. Pour eux, la situation critique à laquelle la Chine faisait face avait pour origine un régime politique corrompu et un système de pensées arriéré. En 1898, l'année Wuxu (戊戌) selon le calendrier lunaire chinois, l'empereur Guangxu a décidé d'appeler des réformistes à des fonctions importantes et de promouvoir la réforme politique dans tout le pays. Une série de mesures ont été adoptées sur divers plans : sur le plan politique réformer l'appareil administratif ancien ; sur le plan économique, protéger et encourager l'industrie et le commerce ; sur le plan de l'éducation, créer des écoles modernes, réformer le système d'examen impérial, adopter les connaissances culturelles, scientifiques et technologiques occidentales. Le mouvement s'est heurté à une forte objection des conservateurs avec l'impératrice douairière Cixi à la tête. Ils ont déclenché un coup d'État. L'empereur a été emmené dans une maison surveillée et la plupart des réformistes ont été arrêtés et exécutés. La réforme de Wuxu, qui n'avait duré que 103 jours, s'est soldée finalement en échec. Mais les nouvelles idées qu'elle avait prêchées ont eu de larges répercussions dans la société chinoise.

¹⁵⁷ *Ibid.* pp. 37-38.

impulsifs directs » de l'évolution méthodologique dans le sens où ce sont des « récepteurs passifs » de ce que l'école diffuse dans l'enseignement ainsi que de la façon dont leurs maîtres enseignent¹⁵⁸.

A part ces élèves captifs, il existe une deuxième catégorie d'apprenants qui étudient la langue dans un contexte flexible qui n'aboutit pas à un diplôme scolaire. Ce sont souvent des lettrés chinois qui, soucieux du destin du pays, étudient une langue étrangère pour connaître les sciences et techniques avancées de la nation qui la parle. Pour eux, la langue est un « intermédiaire » qui donne accès aux méthodes et technologies de l'Occident et un « outil » du redressement national. Cette opinion était en réalité déjà en germe à la veille de la Première Guerre de l'Opium lorsque des fonctionnaires éveillés comme Lin Zexu (林则徐) et Wei Yuan (魏源) avaient proposé d'« assimiler la supériorité technique barbare afin de maîtriser les barbares ». Elle est largement partagée par les intellectuels patriotiques depuis le mouvement pour les activités à l'occidental qui se dessine au lendemain des conventions de la seconde Guerre de l'Opium des 24 et 25 octobre 1860 et qui peut être résumée par Zhang Zhidong «le savoir chinois comme fondement et le savoir occidental comme moyen » (中学为体, 西学为用 *zhongxue weiti, xixue weiyong*).

Faute de données statistiques, nous n'avons pas à notre disposition un chiffre qui précise le nombre de ce second groupe d'élèves, puisque la plupart d'entre eux étudient la langue en autodidaxie ou dans des circonstances non stables qui paraissent difficiles à recenser. Il nous est impossible d'indiquer leurs noms, à l'exception de quelques-uns, comme par exemple un ancien diplomate portant le nom de Tan Yihao (谭亦豪), auteur de plusieurs manuels de langues, parmi lesquels le *Guide français-chinois complet et détaillé avec la prononciation française figurée par des sons chinois* (音注法语捷径 *Yinzhu fayu jiejing*) publié en 1906.

¹⁵⁸ Il convient de réviser quand même que ces petits enfants contribuent à la démocratisation méthodologique en Chine, en l'occurrence celle de la MT, surtout à celle des manuels qu'elle inspire, de deux façons indirectes. D'abord, c'est la croissance de l'importance de ce groupe d'apprenants qui stimule les professeurs de français à rédiger des manuels spécifiquement pour lui, au lieu d'employer directement les livres importés, ce qui fait apparaître en Chine les premiers manuels faits «à l'usage des élèves chinois» qui s'inspirent de la méthodologie traditionnelle. Et puis, la seconde façon consiste en fait que certains élèves deviendront, à la sortie de l'école, enseignants de langue ou concepteurs de manuels. En vulgarisant les savoirs linguistiques acquis à l'école et poursuivant la méthodologie par laquelle ils ont été formés, ils se transformeront de récepteurs passifs en acteurs dynamiques dans l'évolution de l'enseignement de L2 et celle de méthodologies d'enseignement en Chine.

Selon la préface de son manuel de français, celui-ci a travaillé en tant que diplomate pendant une vingtaine d'années en Europe et en Amérique. Profitant de ce long séjour à l'étranger, il s'est appliqué à étudier « non seulement la politique, les religions, les us et coutumes de chaque pays, mais sa langue et son écriture » et « s'en est approprié une certaine connaissance »¹⁵⁹. La plupart de ces apprenants restent anonymes. Nous savons cependant qu'ils forment un groupe plus ou moins important grâce à la découverte de quelques fragments historiques, comme ces quelques mots laissés par un lettré portant le nom de Gao Mengqi (高孟啓) :

[...] Dans notre pays, nombreux sont les lettrés qui étudient le français. Or, ils souffrent du manque de bon manuel. [...] ¹⁶⁰

Adultes dans la majorité les apprenants de la seconde catégorie ont une conception faite du monde et de la vie. Ce sont des apprenants « volontaires » et motivés par rapport à ceux de la première catégorie, dans le sens qu'ils se lancent dans l'étude du français de plein gré et dans un but bien précis. En ce qui concerne leur attitude en langue, là il est nécessaire de préciser que, malgré la grande motivation dont le groupe d'apprenants fait preuve, ils ne procèdent point à l'étude du français pour établir des **relations interpersonnelles** avec les individus francophones, mais des **relations académiques** avec les textes scientifiques. Pour parler plus précisément, ils étudient la langue non pas pour effectuer des échanges directs avec les gens parlant la langue cible, mais pour entamer une « communication muette », si nous nous permettons d'utiliser ce terme, avec les livres rédigés dans cette langue. Le but est de décoder les items linguistiques de ces textes pour acquérir les connaissances qu'ils portent sur la France, sa civilisation et surtout ses sciences. Il en résulte que ces apprenants s'intéressent plus à tout ce qui est écrit en français qu'à l'interaction entre hommes. A cette fin, les habiletés qu'ils ont besoin de développer en premier sont la connaissance de la structure de la langue, la lecture et la traduction. Ce sont justement autant de compétences

¹⁵⁹ Voir la « Préface » in *Guide français-chinois complet et détaillé avec la prononciation française figurée par des sons chinois*, TAN Yihao (Taotai Tam Pui-Shum), Hongkong : the Chinese Printing & Publishing Company, Limited (Tsun Wan Yat Po), 1906, p.3. À part le manuel de français, le même auteur a rédigé entre autres le *Manuel de Conversations espagnoles et chinoises, de l'Anglais en 20 leçons*, etc.

¹⁶⁰ « Préface » faite par GAO Mengqi pour la nouvelle édition de 1909 de la *Grammaire* du Père Tsang, dans *Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois* (8^e édition), TSANG Laurant, Shanghai: Imprimerie de la Mission catholique à l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è, 1932, p. IX.

privilégées par la MT. Ainsi, à chaque fois qu'un manuel inspiré de la MT est sorti, comme le *Dictionnaire français-chinois* du Père A. Billequin, l'*Introduction* de Gong Weilin et la *Grammaire* du Père Zhang¹⁶¹, il est comblé d'éloges de la part de ces intellectuels et parfois, la forte demande de ce public en manuel est telle que le livre se retrouve très vite épuisé sur le marché. Leurs besoins en livres de français sont tant que certains auteurs de manuels commencent à prendre en considération ce public et rédigent pour lui des manuels et des outils de référence. Tan Yihao, autodidacte lui aussi, a conçu son *Guide français-chinois* spécifiquement pour ceux qui étudient la langue de manière autonome :

[...] Les gens qui ont envie d'étudier le français peuvent s'en servir comme guide. [...] Que ce livre fonctionne à souhait et aide les gens à maîtriser la langue en l'absence de l'enseignant.¹⁶²

Ayant considéré la MT dans les conditions historiques de son application, nous constatons, en guise de réponse à la question posée dès le début de cette partie, que le recours à la MT est une action spontanée et naturelle dans la Chine de l'époque, où plusieurs éléments se sont réunis pour amener les gens qui travaillaient dans les champs à l'appliquer. Mise en pratique au moment où le vieil Empire s'ouvre aux langues étrangères, sans rival sur cette terre privée de méthodologie d'enseignement spontanée, satisfaisant aux besoins de divers milieux, la MT trouve, dans la Chine de la seconde moitié du 19^e siècle, un terrain propice à sa propagation. Elle se répand d'autant plus rapidement qu'au même moment, l'essor de l'imprimerie moderne, connue depuis l'installation d'un bureau d'imprimerie par les Jésuites à T'ou-s'è-w'è à Shanghai en 1864, favorise une large diffusion des matériaux d'enseignement qui l'exemplifient¹⁶³.

Nous avons trouvé de nombreuses traces de ces pratiques de la MT dans quantité de documents administratifs, discours officiels et livres scolaires publiés alors, que nous allons présenter au fur et à mesure. Ce qui retient également notre attention dans l'omniprésence de la MT, comme nous allons le démontrer dans les parties suivantes de ce chapitre, c'est qu'en

¹⁶¹ Pour une description plus complète sur ces trois ouvrages, voir les parties 2.2.4.3, 2.4.1, 2.3.1.2 du présent chapitre.

¹⁶² TAN Yihao, *ibid.* p.3.

¹⁶³ Pour plus de détails sur le rôle que jouent les imprimeries et les Presses dans le développement des manuels, les lecteurs sont invités à lire les parties 2.4.2 et 2.3.3.1 du présent chapitre.

adoptant en chœur la même pensée didactique, les militants de la propagation du français, les écoles chinoises, françaises et la société civile, témoignent chacun, en fonction de leurs habitudes et besoins didactiques respectifs, d'une préférence particulière pour les éléments qui, selon les didacticiens d'aujourd'hui, constituent le noyau dur de la MT, à savoir la grammaire, la traduction et le dictionnaire¹⁶⁴.

2.2 La culture didactique au sein des écoles d'initiative chinoise : entre ancienneté et modernité

Les écoles de langues mises en place par la Cour de Pékin depuis la guerre sont pour la majorité organisées selon le modèle de l'école *Tongwen guan* de la Capitale, premier établissement du genre. Comparées aux écoles précédentes, comme le Collège *Siyi guan* et le Collège de Russe, elles présentent un caractère indiscutable d'établissement pédagogique dans le sens où la formation de traducteurs constitue désormais la première de leurs préoccupations, la traduction de textes et ouvrages n'étant qu'une fonction secondaire, ou une forme d'exercice nécessaire à l'enseignement. Le changement de statut institutionnel demande une plus grande spécialisation de l'enseignement et amène les formateurs à réfléchir plus avant sur une meilleure structuration de leurs activités pédagogiques.

2.2.1 Un enseignement centré sur la traduction

Fondé sur l'initiative de Yixin, un an après l'inauguration du ministère des Affaires étrangères de la Cour des Qing en 1861, le Collège impérial a pour objectif initial de former pour le ministre des traducteurs de textes diplomatiques. Cette finalité détermine le contenu de l'enseignement ainsi que les méthodes adoptées.

2.2.1.1 La traduction, objectif primordial de l'enseignement

L'enseignement y a traversé deux phases. Pendant la première phase qui va de 1862 à

¹⁶⁴ PUREN Christian, 1988, *idem*, p.22.

1870, l'enseignement se limite aux cours de langue. Au sein de chaque section (anglais, français et russe), les élèves n'apprennent que la langue chinoise et une langue étrangère pour pouvoir effectuer plus tard des activités de traduction entre le chinois et la langue étrangère étudiée. Pendant cette période-là, *Tongwen guan* est, au dire de l'Américain W. A. P. Martin¹⁶⁵, premier directeur général du collège, une « École des Interprètes »¹⁶⁶. Durant la seconde phase, qui commence à partir de l'arrivée en fonction de W. A. P. Martin en 1870 et qui dure jusqu'à la fusion du collège avec l'Université de la Capitale (京师大学堂 *Jingshi daxuetang*) en 1901, suite à la réforme lancée par Martin sur la maquette des cours, des matières scientifiques sont intégrées dans le programme de l'école. Le but est de transformer *Tongwen guan* d'une simple école d'interprètes en université générale. Or, malgré ce changement d'objectif, la formation de traducteurs reste toujours la plus grande priorité du programme. L'apprentissage de toutes sortes de savoirs scientifiques est, d'après l'administration de l'école, un passage qui conduira les élèves à « une maîtrise parfaite de la quintessence des langues étrangères »¹⁶⁷. En 1876, Martin met en place une nouvelle maquette pédagogique, allongeant la scolarité du collège de trois ans à huit ans. Comme on peut le constater dans le programme que nous reproduisons ci-après, la traduction se présente en tant qu'un cours à part entière et parmi tous les cours proposés, c'est le seul à être suivi presque pendant toute la scolarité dès la 2^e année jusqu'à la 8^e année. En s'entraînant à traduire d'abord de petites phrases, des textes courts, puis des documents administratifs pendant les premières années de leur scolarité, les élèves doivent ensuite procéder à la traduction de livres dès qu'ils entrent en 5^e année. Cet entraînement de traduction dure quatre ans, jusqu'à la fin des études. Il ne se limite pas à une simple activité de classe. Pour mieux préparer les élèves au monde professionnel, on met en contact la classe de traduction et une imprimerie relevant du collège. Les livres bien traduits seront publiés par l'imprimerie. Selon les statistiques, sur un total de trente-cinq livres successivement publiés par l'imprimerie du Collège, dix sont traduits par les seuls élèves et neuf sont traduits conjointement par des

¹⁶⁵ Martin W.A.P. (1827-1916), missionnaire américain et connu en Chine sous le nom chinois 丁韪良 (Ding Weiliang), a été recruté par *Tongwen guan* comme professeur d'anglais en 1865. Désigné par le collège comme directeur général en 1870, il est resté à ce poste pendant 25 ans. Son mémoire *A Cycle of Cathy* constitue un ouvrage de référence incontournable pour les chercheurs qui s'intéressent à l'histoire du collège.

¹⁶⁶ MARTIN W.A.P., *A cycle of Cathay*, p.293, cité par SU Jing, *op.cit.*, p.30.

¹⁶⁷ « Avis sur les affaires de *Tongwen guan*, août 1895 », recueilli par ZHU Youhuan, *op.cit.*, vol.1, 1^e livre, 1983, p.139.

professeurs et des élèves¹⁶⁸. En plus, selon le règlement du Collège, en dehors des cours, les élèves doivent travailler à temps partiel comme traducteurs pour le ministre des Affaires étrangères. En 1888, un service de traduction est créé au sein de l'école. On sélectionne les meilleurs élèves pour travailler régulièrement au ministère en qualité de traducteur ou d'interprète et de manière rémunérée¹⁶⁹.

Tableau 2-(2) : Programme du Collège impérial Tongwen guan (1876)¹⁷⁰

Année	Cours
1 ^{ère} année	Identification et écriture de lettres et mots rudimentaires Compréhension d'expressions et phrases de base Lecture de livres simples
2 ^e année	Lecture de livres simples Exercices syntaxiques Exercices de traduction (messages)
3 ^e année	Connaissance de différents pays (identification de cartes) L'abrégé de l'histoire des nations étrangères Exercices de traduction (morceaux choisis)
4 ^e année	Initiation aux mathématiques et à la physique Algèbre Exercices de traduction (documents officiels)
5 ^e année	Sciences <i>Éléments de géométrie</i> Triangles Exercices de traduction (livres)
6 ^e année	Machinerie Calcul infiniésimal Navigation et mesurage maritimes Exercices de traduction (livres)
7 ^e année	Chimie Mesurage astronomique <i>Wheatons's International Law</i> Exercices de traduction (livres)
8 ^e année	Mesurage astronomique Géographie et mines <i>Fawcett's Polit. Economy</i> Exercices de traduction (livres)

2.2.1.2 Les modalités d'examen strictes, garantes de la qualité de la formation

Pour les créateurs chinois de nouvelles écoles de langues, la spécialisation de

¹⁶⁸ SU Jing, *op.cit.*, p.34.

¹⁶⁹ CHEN Xiangyang, *Étude sur l'organisation du Collège Tongwen guan créé vers la fin de la dynastie des Qing*, Canton : Presse de l'Éducation supérieure du Guangzhou, 2004, p.206.

¹⁷⁰ « Calendrier du Collège Tongwen guan » (同文馆题名录) (1879), rassemblé par ZHU Youhuan, *idem*, vol. 1, 1^{er} livre, 1983, pp.71-72.

l'enseignement de langues s'appuie, nous semble-t-il, sur un dispositif d'évaluation performant. Dans les statuts du collège, que son père fondateur Yixin rédige le 20 août 1862 à la veille de son inauguration, à part quatre dispositions relatives aux affaires courantes (recrutement d'élèves, d'enseignants, niveau de salaires des employés, etc.), les deux autres (dispositions 4 et 5) portent sur les affaires pédagogiques et se focalisent toutes sur la nécessité de mettre en place des examens périodiques et de fin d'études. Cette haute priorité accordée à l'évaluation pourrait étonner les didacticiens de nos jours : comment aurait-on pu penser d'emblée à l'examen, qui intervient généralement à la fin d'une période d'étude, avant que d'autres phases nécessaires à l'enseignement ne soient finalisées, comme la conception des cours, la définition de la progression, le choix de manuels, etc. ? Une telle pratique serait cependant compréhensible si on la plaçait dans un pays tel que la Chine où les paysages éducatifs traditionnels sont fort marqués par une culture séculaire de contrôle, de sélection et de concours. Les concours impériaux, qui représentent le sommet de cette culture, décident effectivement tout l'ordre de l'organisation des activités d'enseignement du pays, depuis le choix de matériel (on n'étudie que les livres classiques) jusqu'à la définition des exercices d'entraînement (qui se font, conformément aux exigences des concours, sous unique forme de rédaction d'un article composé de huit parties strictement déterminées), en passant par la conception de procédés de classe (récitation de livres classiques, analyse textuelle, techniques de composition, etc.).

Les militants du mouvement de scolarisation de langues s'avèrent donc, malgré le caractère de modernité de leur cause, fidèles aux traditions du vieil Empire. Ils héritent de leurs aïeux non seulement la culture d'examens, mais les manières de faire. Lors de la conception d'une modalité de contrôle applicable au sein du collège, ils marchent sur les pas de leurs devanciers d'il y a cent ans, en prenant comme modèle le Collège de Russede l'époque de l'empereur Kangxi. Comme le révèlent les dispositions 5 et 6 des Statuts de l'école *Tongwen guan* que nous traduisons ci-après respectivement en intégralité et partiellement, on ne fait presque que du « copier coller » de l'ancien usage :

- Des examens périodiques devraient être organisés pour distinguer les élèves studieux et

paresseux. A cet effet, nous pourrions faire référence à l'ancien usage de l'École de russe. Y étaient organisés trois examens, mensuel, trimestriel et annuel. L'examen mensuel se faisait le premier jour de chaque mois. Le maître préparait des textes et les faisait traduire aux élèves. Il corrigeait les copies, les classait en fonction des résultats et les enregistrait en vue d'une future consultation. L'examen trimestriel se faisait le premier jour des mois de février, mai, août et novembre. Tout le processus, de la préparation du sujet d'examen au classement des résultats, était le même que l'examen mensuel, à l'exception de la correction de copies qui devait être faite sur place, sur le lieu de l'examen. Ces mois-ci, l'examen mensuel était annulé. Quant à l'examen annuel, il se faisait sous forme d'entretien et on en fixait la date avant le dixième jour du dixième mois. Ceux qui étaient classés au premier rang à l'examen recevaient une récompense en papier, pinceau, encre et encier. Les examens mensuel et trimestriel étaient annulés au mois de l'examen annuel. Il est recommandé d'appliquer toutes ces modalités d'évaluation au sein de l'École *Tongwen guan*, tout en gardant les examens mensuel et trimestriel tout au long de l'année. Compte tenu que l'École n'a été fondée qu'il y a peu de temps et que les élèves ne maîtrisent pas encore très bien les langues étrangères qu'ils apprennent, les examens peuvent se faire, pendant la première année, en mandchou et en mandarin, et au bout d'un an, quand les élèves auront une meilleure connaissance de la langue, on pourra tester leur niveau en leur faisant traduire en chinois des notes diplomatiques.

– Il est recommandé de contrôler strictement le niveau des élèves au bout de certaines années d'études. Selon l'ancien usage du Collège de Russe, un examen s'y organisait tous les cinq ans à compter de 1757. A titre de distinction, il était décerné aux élèves classés au premier rang le huitième grade de fonctionnaire, à ceux de deuxième rang le neuvième grade et ceux qui sont placés au troisième rang seront envoyés à l'étranger pour perfectionner leurs études. [...] Pour l'école *Tongwen guan* qui est en cours d'inauguration, nous vous serions reconnaissants, Votre Majesté, de bien vouloir accorder l'autorisation au ministère dont je suis responsable d'organiser un examen général pour chaque promotion d'élèves à la fin de leurs études de trois ans afin de contrôler leur niveau. En se référant à l'ancien usage, aux meilleurs élèves seront décernés le septième, le huitième ou le neuvième grade de fonctionnaire selon les résultats obtenus et les mauvais élèves subiront une sanction qui pourrait se présenter sous une forme qu'ils méritent, telle que rétrogradation de niveau, redoublement[...]»¹⁷¹

L'année 1865 voit passer le premier examen général. Les élèves de la première promotion subissent une série d'épreuves d'anglais, de français ou de russe selon leur spécialité respective. Si les organisateurs d'examen empruntent au Collège de Russe le moyen de découper les périodes d'examen (mensuel, trimestriel, annuel et fin d'étude) et les mesures de récompense et de sanction liées aux résultats obtenus, un descriptif manquait à l'époque sur la manière concrète dont chaque examen était organisé. Les formateurs du collège impérial auraient réussi, dans un intervalle de trois ans à peine, à finaliser un dispositif d'opération propre à leur collège. En témoigne le rapport de Yixin au sujet de cet événement :

À la première épreuve, on demande aux élèves de traduire, de la langue étrangère en langue chinoise, des notes diplomatiques soumises par des pays étrangers, et lors de la deuxième,

¹⁷¹ « Rapport fait par le ministre des Affaires étrangères dont Yixin en tête le 20 août 1862 », recueilli par ZHU Youhuan, *ibid.*, vol.1, 1^{er} livre, 1983, p.8.

un morceau choisi de traités signés avec des pays étrangers dans le sens inverse, c'est-à-dire du chinois vers une langue étrangère. Comme personne de l'administration comme moi ne comprend la langue étrangère, les traductions chinoises faites par les élèves sont soumises à la lecture conjointe de Monsieur l'inspecteur général des douanes Hart et des maîtres étrangers de l'École, avant d'être classées selon les notes. Ces deux épreuves sont suivies d'une troisième qui vise à tester si les élèves peuvent, au delà d'une bonne connaissance de la langue écrite qu'ils étudient, utiliser la langue avec une certaine aisance. A cette fin, nous rédigeons en secret des messages en chinois que les élèves devront traduire à l'oral en langue étrangère en face à face avec les maîtres étrangers. Ces derniers retraduiront à l'écrit ce que les élèves disent dans la langue chinoise pour qu'on puisse comparer le message d'origine et la version étrangère faite par les élèves. Les épreuves se déroulent sur une durée de neuf jours. [...]¹⁷²

Ce passage tiré du rapport de Yixin nous montre qu'au moment du premier examen général, les modalités d'évaluation appliquées au collège impérial portent déjà les caractéristiques qu'il faut pour répondre aux exigences d'un enseignement spécialisé en traduction. L'examen se déroule selon des procédés ordonnés (trois tours d'épreuves, d'abord écrites puis orales) et des modes de contrôle distincts (traduction écrite entre L1 et L2, traduction orale de L1 vers L2). Les sujets d'examen sont pour la plupart tirés de documents diplomatiques authentiques (notes diplomatiques, extraits de traités) pour tester l'habileté des apprenants à exercer des tâches de traduction dans des circonstances réelles dans lesquelles ils sont censés travailler à l'issue de leurs études.

2.2.1.3 La didactisation des activités pédagogiques : un acte en réaction à l'abus de la culture d'examen ?

Nous l'avons mentionné précédemment, dans la culture éducative classique chinoise, les modalités d'évaluation dirigent telles une baguette de chef d'orchestre les activités pédagogiques. Toutes les activités qui se déroulent dans la classe de langue chinoise sont conçues selon les exigences des concours impériaux pour que les élèves aient la chance de réussir. L'enseignement de L2 au sein des écoles d'influence chinoise n'ont pas su échapper à l'influence de cette culture didactique. Ainsi, sous l'effet de « pression » ou de « stimulation » du contrôle qu'exerce l'administration sur le niveau linguistique des élèves, pendant la seconde moitié du 19^e siècle, sont introduits en classe de langues du collège des exercices d'entraînement destinés à renforcer la compétence de traduction des élèves, ce qui

¹⁷² « Rapport sur le résultat d'examens des étudiants de *Tongwen guan*, fait par Yixin et ali, le 22 décembre 1865 », rassemblé par GAO Shiliang, HUANG Renxian, *op.cit.*, p.100.

constitue une nouveauté dans l'histoire de la formation des traducteurs en Chine. Ils sont conçus conformément aux modalités d'examens. Les élèves font fréquemment des exercices de traduction comme thème et version, à l'écrit et à l'oral. On met également l'accent sur la compétence de compréhension orale, considérée comme garante d'une traduction juste. Les élèves font des dictées, et sont de temps en temps soumis à des circonstances diplomatiques authentiques où ils doivent assister à des entretiens et enregistrer ce qu'ils entendent. Des documents authentiques sont utilisés en classe comme supports d'entraînement. Vers la fin du 19^e siècle, lorsque le jeune Qi Rushan commence ses études de français et d'allemand au collège, les activités pédagogiques qui s'y déroulent semblent être déjà bien structurées :

[...] Au début, on n'apprenait que du savoir qui était enseigné à l'école primaire en Occident. Petit à petit, on commençait à traduire de petites histoires, puis des documents officiels simples, comme des textes administratifs que le ministre des Affaires étrangères avait échangés avec des pays étrangers en cours de négociation. On demande aux élèves de l'École *Tongwen guan* de traduire ces textes parfois de la langue étrangère en chinois, parfois dans le sens inverse. Ceux qui avaient un niveau avancé lisaient toutes sortes de traités signés entre la Chine et des pays étrangers. Par exemple, les élèves d'allemand lisaient seulement les traités signés entre la Chine et l'Allemagne. Mais il leur est arrivé de lire des traités spéciaux rédigés dans d'autres langues. Au bout de trois ans, quand les élèves avaient atteint un certain niveau, ils étaient amenés à assister à des négociations au ministre des Affaires étrangères [...] afin de renforcer la compétence de compréhension orale. On pouvait écouter, mais il était interdit de parler. Selon la règle, dès son retour, l'élève devait écrire ce qu'il avait entendu, puis soumettre la note à *yamen*¹⁷³ pour que l'administration contrôle s'il avait bien compris les conversations. [...] ¹⁷⁴

En plus de cette distinction des exercices de traduction, le témoignage de Qi Rushan, tout comme le programme de 1876, témoignent d'une prise en considération de la notion de la progression par les écoles chinoises dans l'organisation de l'enseignement de langue. Les activités pédagogiques sont proposées dans l'ordre, au fur et à mesure que les élèves avancent dans leurs études. On passe de ce qui est jugé le plus simple à ce qui est estimé le plus compliqué, c'est-à-dire des textes courts aux textes longs (messages, morceaux choisis, documents administratifs et finalement livres entiers). Parallèlement à cette progression dite « verticale » qui ordonne les cours de traduction, une progression « horizontale » met en rapport, on peut le constater dans le programme de 1876, les cours d'initiation à la langue et les cours spécialisés en traduction. Au lieu de « noyer » les élèves d'emblée dans l'« océan »

¹⁷³ C'est-à-dire le ministre des Affaires étrangères.

¹⁷⁴ LIU Rushan, *op.cit.*, pp. 41-42.

de textes à traduire, comme ce qu'on avait l'habitude de faire avec la méthode de traduction empirique, on les sensibilise d'abord à quelques connaissances de base de la L2, comme l'alphabet, la phonétique, les mots et expressions rudimentaires, les phrases simples. Cette phase de préparation aurait pour but d'aider les apprenants à établir un premier «encadrement linguistique » grâce auquel ils auraient une plus grande aisance lorsqu'ils se mettraient à traduire dans les deux langues.

On recourt souvent à la langue maternelle des élèves pour qu'ils comprennent mieux les explications. Les maîtres français, qui sont pour la plupart polyglottes, peuvent donner le cours en chinois. Et à partir de 1887, des élèves chinois sont sélectionnés comme assistants pour expliquer en chinois ce que les maîtres étrangers viennent de dire pour aider leurs collègues à mieux comprendre le contenu du cours.

Diversifier les exercices, identifier les démarches de classe et arranger les matériaux selon leur degré de difficulté, toutes ces opérations nous semblent aujourd'hui la plus naturelle des choses en classe de langue. C'est cependant à l'époque une action qui jalonne l'enseignement des L2, si on la considère dans la culture didactique traditionnelle de L2 en Chine, où, sous l'influence de l'approche naturelle que préconise le modèle empirique, les apprenants étaient censés apprendre à traduire en traduisant, aucune tentative de didactisation des activités pédagogiques n'ayant été faite de la part des formateurs.

2.2.2 La grammaire comme adjuvant de la traduction

Par rapport à la grande priorité accordée à l'habileté de traduction, le savoir grammatical ne figure cependant pas au programme des sujets d'examen de *Tongwen guan*. Effectivement, l'enseignement de la grammaire, s'il y est dispensé, ne se trouve toujours pas au cœur du programme du collège.

Selon les sources à notre disposition, il semble que l'administration du collège n'accorde pas une attention suffisante à la grammaire. Si, dans les statuts élaborés au moment de son

inauguration, en 1862, deux dispositions portent sur les modalités d'examen de traduction, on n'y trouve aucun propos relatif à l'enseignement des règles grammaticales. Selon quelques traces historiques, qui restent cependant encore à vérifier, le Père Antoine Everard Smorrenberg du Collège impérial aurait traduit, en 1864, une grammaire française intitulée *Noël : Grammaire Française* ou Grammaire franco-chinoise (法国话规 *Faguo huagui*) et un ouvrage que l'on ne connaît que sous le titre chinois 法国话料 (*Faguo hualiao*, en français Recueil de conversations en français)¹⁷⁵. Cependant, ces manuscrits restent introuvables aujourd'hui et il nous est difficile de confirmer leur existence. Ce qui est sûr, c'est que pendant quatorze ans suivant l'ouverture du collège, le terme de « grammaire » ou ceux d'approximation sont totalement absents dans les discours et documents officiels. Ce n'est qu'en 1876, lorsque Martin met en place la nouvelle maquette des enseignements que nous avons schématisé précédemment, qu'un cours de grammaire y figure au nom d'« exercices syntaxiques ». La présence de ce cours, significative certes, puisqu'elle prouve l'existence effective de l'enseignement de la grammaire, s'avère cependant faible à cause de son importance très limitée : un seul module qui se fait seulement sur un an. Cette faiblesse paraît plus évidente si on la met en perspective avec l'abondance des cours de traduction dispensés sur sept ans.

Cet état de chose subsiste presque trente ans, jusqu'en 1904, date à laquelle le collège se dote d'un nouveau programme après avoir été intégré dans l'Université impériale de Pékin sous le nom de l'École de Traduction¹⁷⁶. Depuis lors, l'enseignement de L2 s'étale sur cinq

¹⁷⁵ Absents dans le catalogue de livres traduits et publiés par le Collège impérial de langues élaboré par W. A. P. Martin que les chercheurs d'aujourd'hui consultent généralement (Voir ZHU Youhuan, vol.1, 1^{er} livre, pp. 166-167), ces deux ouvrages de Smorrenberg ne sont évoqués jusqu'à présent que dans un nombre d'ouvrages très limité. A. Billiquin a mentionné dans «Linguistique grammaire » de son *Dictionnaire français-chinois* une certaine « Grammaire Franco-Chinoise du R. Père SMOREMBOURG » (Voir BILLEQUIN A., 1891, p. XI), sans parler de l'autre ouvrage. Su Jing a évoqué les deux livres respectivement sous titre de 法国话规 (Noël: Grammaire française) et 法国话料, en précisant leur date de parution (Voir : SU Jing, 1985, pp.160-161), que Zou Zhenhuan citera dans son article (Cf. ZOU Zhenhuan, 2004, pp.117-118). Xiong Yuezhi, s'il a évoqué d'abord les deux livres de Smorrenberg avec leur titre chinois, en se référant à la citation de Su Jing, il ne les a pas mis dans le « Catalogue des livres traduits par le Collège impérial de Langues de Pékin » qu'il a inséré dans la partie ultérieure du même livre (Consulter XIONG Yuezhi, 1995, p. 306 et pp.322-323). Les ouvrages originaux sont d'ailleurs introuvables aujourd'hui. Une recherche d'ordre historique plus poussée reste à faire pour prouver leur existence. Compte tenu de tous ces éléments contradictoires et incertains, nous n'avons pas retenu ces deux ouvrages dans notre recherche.

¹⁷⁶ L'empereur Guangxu a fait créer en 1898 l'Université impériale de Pékin (京师大学堂 *Jingshi daxuetang*) dans le cadre du mouvement de réforme de Wuxu. C'est le premier établissement d'enseignement supérieur établi par le gouvernement central chinois. En tant que première université de la Chine moderne, elle marque le commencement de l'enseignement supérieur chinois des temps modernes et crée le système scolaire moderne chinois. Suite à l'invasion de l'Alliance des huit puissances occidentales en 1900, l'université a été fermée pendant deux ans, avant de réouvrir ses portes en 1902. Le Collège impérial de langues y a été intégré au début de la même année sous le nom d'École de Traduction (译学馆 *Yixue guan*).

ans et représente la matière la plus importante du programme (16-18 heures sur 36 heures totales par semaine). Et la grammaire y occupe une place plus importante, enseignée à compter de la 2^e année et sur trois ans comme le reste du programme pour l'enseignement de L2 que nous schématisons ci-dessous :

- 1^{ère} année : orthographe, prononciation, traduction-compréhension (16h) ;
- 2^e année : traduction-compréhension, conversation, grammaire, composition (16h) ;
- 3^e année : traduction-compréhension, conversation, grammaire, composition (18h) ;
- 4^e année : traduction-compréhension, conversation, grammaire, composition, littérature générale (18h) ;
- 5^e année : les mêmes cours que l'année précédente (18h).¹⁷⁷

Malgré cette augmentation du volume horaire consacré à la grammaire, il convient de noter que l'enseignement/apprentissage du savoir grammatical ne se fait pas au départ de l'étude de L2, mais plus tard, après que les élèves ont suivi les cours d'orthographe, de prononciation, de traduction-compréhension, et de conversation. Cet ordre d'organisation des cours est recommandé par un article intitulé « méthode d'enseignement des langues étrangères » renfermé dans les statuts de l'École de Traduction, en tête du programme que nous venons de citer plus haut :

L'enseignement des langues étrangères se fait selon la méthode suivante : on enseigne dans un premier temps l'orthographe, la prononciation, la traduction-compréhension, la conversation, la grammaire et la composition ; l'histoire de différents pays et la littérature générale seront enseignés deux ou trois ans plus tard.¹⁷⁸

Certes, cette soi-disant « méthode d'enseignement » est comme le programme de 1876 une progression prévue pour l'enchaînement des cours de L2, ne relevant pas vraiment des discours méthodologiques tels qu'on les définit aujourd'hui. Mais ces programmes des cours de L2 nous paraissent intéressants parce qu'au delà de leur ancienneté – ce sont les premiers du genre qu'on ait découverts jusqu'à présent – ils nous révèlent dans une certaine mesure la méthode d'enseignement sous-jacente appliquée au collège chinois. D'après les cours qu'ils

L'Université sera renommée Université nationale de Pékin (*Guoli Beijing daxue*) en 1912 après la fondation de la République de Chine et deviendra l'Université de Pékin d'aujourd'hui.

¹⁷⁷ « Statuts relatifs à l'École de Traduction » (le 13 janvier 1904), recueilli par ZHU Youhuan, *idem*, vol. 2, 1^{er} livre, 1987, pp.878-880.

¹⁷⁸ *Idem*, p. 877.

contiennent et la progression selon laquelle ces cours sont organisés, ce qu'on pratique au sein du collège ne correspond pas exactement à la dite méthode « grammaire-traduction ». En examinant les maquettes pédagogiques de 1876 et 1904, on s'aperçoit tout de suite de différences telle que celle-ci : traduction certes, mais appliquée presque dès le départ de l'apprentissage de L2, au lieu d'intervenir après la connaissance de certaines structures morpho-syntaxiques comme exercices d'application ; les explications grammaticales et les exercices grammaticaux systématiques sont soit quasiment absents dans l'enseignement (c'est le cas d'avant 1904), soit présents dans un deuxième temps, en particulier après la sensibilisation des élèves à quelques éléments de L2 et traduction-compréhension ; le savoir grammatical semble être conçu comme un simple support ou adjuvant destiné à aider l'étudiant dans ses tentatives ultérieures de production ou compréhension en L2 (composition et lecture des écrits littéraires).

Il nous paraît difficile de définir ces pratiques didactiques avec la terminologie méthodologique moderne. À considérer les spécificités qu'elles portent quant à la traduction, au recours à la langue maternelle et au rôle de la grammaire, etc, elles s'approchent plus de ce que Henri Besse a qualifié de « méthode traduction-grammaire » dans les termes suivants :

[...] On n'y débute pas la leçon par l'enseignement explicite en L1 d'un point de grammaire relatif à la L2, mais par une familiarisation des apprenants à quelques éléments (présentés sous forme de phrases isolées ou des petits dialogues élaborés en fonction de la progression suivie, plus rarement à partir d'extraits de textes) de cette L2. Cette familiarisation s'appuie sur leurs équivalents en L1, donnés par le manuel ou par l'enseignant, sur leur répétition mimétique par les apprenants, corrigée phonétiquement par le maître, et sur diverses explications en L1 données par ce dernier (plus que le manuel). Et ce n'est que dans un second temps, quand les apprenants se sont montrés aptes à reproduire à peu près les éléments de la L2 enseignée, que leur sont inculqués, dans leur L1, des règles à même de les justifier grammaticalement. [...] Elle privilégie les exercices de version (de la L2 vers la L1), et les exercices de thèmes (qui ne sont pas toujours « d'application ») n'y sont introduits que lorsque les apprenants sont un peu plus avancés dans leur apprentissage.¹⁷⁹

2.2.3 Un enseignement/apprentissage basé sur l'acquisition de lexique

Par leur nature d'établissement destiné à former des traducteurs et des interprètes, les

¹⁷⁹ BESSE Henri, 2011, *op.cit.*, p.251.

écoles chinoises accordent une grande place à l'acquisition du vocabulaire, puisque les jeunes qu'ils forment doivent maîtriser un riche bagage langagier jugé nécessaire à leur futur métier. De plus, l'application de la méthode « traduction-grammaire » dans l'enseignement de L2 exige de l'élève, nous l'avons précédemment explicité, une traduction fréquente de phrases ou de textes entre la L1 et la L2. Le vocabulaire joue donc un rôle important pour que la traduction faite par l'élève corresponde le mieux aux textes originaux, surtout quand l'élève se trouve au niveau débutant, ne disposant pas d'un savoir grammatical suffisant en L2.

Au delà de ces raisons que nous aimerions qualifier de « fonctionnelles » liées aux exigences de l'objectif de formation et à celles d'application méthodologique, les formateurs chinois sont convaincus que l'apprentissage d'une L2 s'appuie sur l'étude lexicale parce que les mots constituent la clé d'une langue : la recherche de la composition interne d'un mot exige une étude alphabétique et phonétique (lettres, sons et orthographe) ; l'étude sur le changement de forme écrite et de signification d'un mot à l'autre donne lieu à la recherche morphologique ; les mots, en se reliant les uns aux autres, composent le texte. Cette conception lexicale est bien explicitée par les fondateurs du collège *Tongwen guan* lorsqu'ils élaborent les descriptifs pour les huit matières retenues dans le programme de huit ans :

Quand on apprend une langue quelconque, il faut apprendre en premier les lettres pour relever les différences et similitudes de cette langue avec les autres; puis, dans un deuxième temps, étudier la phonétique pour distinguer les sons sonores et sourds, graves et atones; et la troisième étape consiste à identifier les mots en s'appuyant sur les lettres et les sons qui les composent, avant de les relier pour faire un texte ; Ces étapes seront suivies d'une étude sur les règles de combinaisons de lettres et sons, qui permettra de mieux comprendre la complexité des significations et des formes écrites des mots et l'importance de leur nombre. Un maître chinois et un maître étranger sont chargés de guider respectivement les élèves dans leurs études de chinois et de langue étrangère et un directeur général bilingue qui veille à une compréhension parfaite entre les deux langues.¹⁸⁰

Cette priorité pour le vocabulaire s'affirmera et se concrétisera dans les futurs documents officiels relatifs à l'enseignement scolaire de L2. Dans la première disposition des statuts de l'École de traduction élaborés en 1904, on voit bien que la formation de la capacité des apprenants en rédaction de dictionnaires se trouve à côté des compétences de traduction et de lecture que les élèves sont censés acquérir à la sortie de leurs études pour constituer un des

¹⁸⁰ Archives de la dynastie des Qing, vol. 100, p.1152, cité par ZHU Youhuan, *op.cit.*, vol. 1, 1^{er} livre, pp. 116-117.

objectifs de formation de l'École :

L'École de Traduction est fondée à l'intention de ceux qui désirent apprendre une langue étrangère. Elle se fixe comme objectif de former des experts possédant non seulement l'aptitude de traduire les textes rédigés en langues étrangères, mais aussi maîtrisant parfaitement la langue chinoise. En sortant de l'École, les élèves auront un niveau linguistique qui leur permettra de travailler plus tard dans les affaires internationales, l'enseignement de techniques de traduction, la rédaction de dictionnaires et de lire des ouvrages occidentaux de manière autonome. [...] ¹⁸¹

A part cette disposition fixant la formation de lexicographes comme un des objectifs institutionnels, les mêmes statuts renferment une partie intitulée «Rédaction de dictionnaires », dans laquelle sont énumérées douze règles à respecter dans les travaux de rédaction des ouvrages lexicographiques rassemblant le chinois et une langue étrangère (anglais, français, russe, allemand et japonais) ¹⁸².

Quant aux enseignants étrangers qui travaillent dans les écoles chinoises, ils reconnaissent eux-aussi l'importance de l'accumulation du vocabulaire dans l'enseignement/apprentissage de L2. Rappelons que leurs devanciers, c'est-à-dire les missionnaires des 16^e-18^e siècles, avaient la tradition de compilation de dictionnaires dans leurs études du chinois. Héritiers directs de cette culture didactique, les missionnaires revenus dans l'Empire après la guerre poursuivent la passion pour le vocabulaire dans leur carrière d'enseignant de français et, comme nous allons le montrer dans la partie suivante, mettent au jour des ouvrages lexicographiques qui seront introduits en tant que livres scolaires dans l'enseignement du français L2 au sein des écoles chinoises.

2.2.4 Dictionnaires à objectif pédagogique pour le public chinois

On peut distinguer deux sortes de manuels employés dans les écoles chinoises selon leurs sources : d'abord les manuels importés de l'étranger, ce sont pour la majorité des livres scientifiques ; puis, les manuels rédigés par les enseignants qui travaillent dans les écoles.

Les livres scolaires de la seconde catégorie ne sont pas nombreux. Dans le cas du

¹⁸¹ « Statuts relatifs à l'École de Traduction » (le 13 janvier 1904), *op.cit.*, cité par ZHU Youhuan, *op.cit.*, vol. 2, 1^e livre, p.877.

¹⁸² *Ibid.*, p.883-884.

français, jusqu'à présent, on en a découvert seulement quatre qui portent les titres suivants : 法国话料 (*Faguo hualiao*, en français Recueil de conversations en français) et *Noël : Grammaire Française* (法国话规 *Faguo huagui*) d'Antoine Everard Smorrenberg en 1864 pour le collège impérial de langues de Pékin, le *Dictionnaire français-chinois* (法汉合璧字典 *Fa-Han hebi zidian*) d'A. Billequin en 1891 pour le même collège, et le *Dictionnaire de poche français-chinois* (法汉语彙便览 *Fa-han yuhui bianlan*) de Gabriel Lemaire et Prosper Giquel en 1874 à l'usage des élèves de l' Arsenal de Fuzhou. Parmi ces quatre ouvrages tous d'ordre lexicographique, les deux derniers sont d'une plus grande importance que les deux premiers pour la fréquence de leur utilisation et l'influence qu'ils exercent sur les futurs livres du genre¹⁸³.

2.2.4.1 Zèle poursuivi dans la rédaction de dictionnaires

Les religieux français retournés en Chine dans le cadre de la deuxième Mission chinoise consacrent autant d'énergie que leurs devanciers au recueil de données lexicales sino-françaises. Suivant la même conception que le premier dictionnaire chinois-français *La prononciation chinoise et européenne*, œuvre du jésuite français Nicolas Trigault en 1626, ils ont composé en un demi-siècle d'excellents dictionnaires bilingues sans précédent. L'objectif initial est comme celui d'autrefois de faciliter le travail des Francophones dans leurs études du chinois. A cette fin, en adoptant, pour les mots chinois, l'orthographe accumulée et admise par les anciens missionnaires dans leurs vieux manuscrits, et tout en conservant au Dictionnaire son caractère particulier d'exercices pratiques de langue chinoise, les lexicographes des temps modernes ont cherché à en faire une espèce de petite encyclopédie sur la Chine. Ainsi, beaucoup de ces ouvrages sont suivis d'une partie intitulée *Appendice*, où sont introduits certains documents importants sur la Chine d'une étendue plus ou moins considérable : le Tableau chronologique des Empereurs, avec divers noms des années de règne, leur date respective, le Tableau de tous les mandarins de l'Empire présentant tout le système de l'administration de l'Empire, le livre des Cent familles, l'histoire naturelle,

¹⁸³ Les deux dictionnaires sont évoqués dans de nombreux ouvrages portant sur les publications linguistiques rédigées par les missionnaires travaillant dans les écoles chinoises de l'époque. Et nous avons découvert un exemplaire de chacun des deux, à la Bibliothèque nationale de Paris.

l'Académie chinoise, la Botanique, la généalogie, etc. De ces dictionnaires de type encyclopédique, le plus remarquable est sans doute le grand *Dictionnaire français-latin-chinois de la langue mandarine parlée* (西语译汉入门 *Xiyu yihan rumen*) rédigé en 1869 par Paul Perny¹⁸⁴, M.A. de la congrégation des Missions étrangères, ouvrage dédié à sa Majesté l'Empereur des Français Napoléon III. Publié à Paris, le grand dictionnaire a gagné une énorme popularité chez les lecteurs : rien qu'en un an 800 exemplaires se sont vendus. En 1884, le Père Sraphin Couvreur publie le *Dictionnaire français-chinois contenant les expressions les plus usitées de la langue mandarine* (法汉常谈 *Fa-han changtan*), en un volume de 1 026 pages. Au tournant du 20^e siècle paraissent successivement le *Dictionnaire Français-Chinois*, toujours réalisé par le Père Couvreur (1890), un ouvrage au grand format d'environ 1 110 pages et épais de 20 cm, apprécié pour la manière d'indiquer les différentes acceptions d'un mot et les nombreux exemples dont il enrichit chaque terme¹⁸⁵. Le livre a reçu un accueil bienveillant et l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres lui a décerné le prix Julien¹⁸⁶. En 1904, le même auteur publie une édition révisée de son ouvrage de 1890 sous le titre de *Dictionnaire classique de la langue chinoise* (法文注释-中国古文大辞典 *Fawen zhushi-zhongguo guwen dacidian*), cette version comprenant 21 400 caractères chinois¹⁸⁷. Sur la liste des dictionnaires fréquemment consultés figure également le travail du R.P. Henri Boucher, S.J., la *Boussole du langage mandarin* (官话指南 *Koan-hoa tche-nan*, en pinyin actuel *Guanhua zhinan*) (1887) en deux volumes, excellent livre de lecture couronné par l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres.

La fin du 19^e siècle voit plusieurs nouvelles tendances dans cette deuxième vague de rassemblement lexical sino-français, comme l'édition de dictionnaires français-dialecte chinois¹⁸⁸ et un intérêt croissant pour les dictionnaires de poche¹⁸⁹, dûs sans doute à la plus

¹⁸⁴ Son nom chinois marqué sur la couverture du dictionnaire est 童保綠 (Tong Baolu).

¹⁸⁵ Voir « Préface » dans *Petit dictionnaire français-chinois* 法汉字彙简编 (3^e édition), DEBESSE Auguste S.J. (华克诚), Chang-hai : Imprimerie de la Mission catholique à l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è 1908 (1^{ère} édition en 1899), p. I.

¹⁸⁶ Cf. Labrèze présentation du dictionnaire parue après la page de couverture dans *Dictionnaire classique de la langue chinoise* 中国古文大辞典, Kuangchi Press, 1993.

¹⁸⁷ A part ces dictionnaires encyclopédiques, le même auteur a rédigé pendant la même période un dictionnaire trilingue de plus de 450 pages intitulé *Guide de la conversation, français-anglais-chinois=Guide to conversation in French, English and Chinese* à l'usage des Français et des Anglais pour leurs études de chinois. La date de publication de la première édition du livre reste inconnue. Mais on en a découvert la neuvième édition datée de 1910 à la BML.

¹⁸⁸ Dans l'intention de fournir une référence aux chercheurs qui s'y intéressent, nous indiquons ici les titres des principaux dictionnaires français-dialecte chinois sortis à l'époque, avec le nom d'auteur et la date de publication : 1) *Dictionnaire*

grande mobilité des religieux dans toute la Chine, surtout dans des régions en dehors de la capitale. Au delà de ces deux nouveaux phénomènes, ce qui retient le plus notre attention, c'est la parution de dictionnaires bilingues à l'usage des Chinois. Ce changement de public visé nous paraît significatif. Rappelons que, malgré leur contribution à l'élaboration d'une première base de données linguistiques sino-françaises, les vocabulaires bilingues ou multilingues publiés autrefois relèvent tous, au sens strict, de la bibliographie de sinologie, dans le sens qu'ils ont été conçus comme outil de référence ou manuel destinés aux étrangers qui apprennent le chinois.

De ces ouvrages lexicographiques, certains s'adressent encore aux Francophones à la sortie de la première édition, mais plus tard, et c'est souvent à l'occasion d'une réédition que l'auteur pense intégrer les Chinois dans son public visé en apportant quelques modifications à son livre. On voit très bien ce changement d'attitude dans le *Petit dictionnaire français-chinois* (法汉字彙简编 *Fa-han zihui jianbian*) du Père Debesse. A la première édition de son vocabulaire en 1899, le lexicographe déclare dans la préface de l'ouvrage la volonté de dédier son livre à ses confrères missionnaires et ses compatriotes :

Puisse ce petit Dictionnaire rendre quelque service non seulement aux missionnaires mais à tous nos compatriotes, qui, dans les différentes positions qu'ils peuvent avoir en Chine, contribuent au bon renom de la France en Extrême-Orient !¹⁹⁰

Néanmoins, neuf ans plus tard, lorsqu'il réédite son dictionnaire en 1908, le même auteur opère plusieurs améliorations importantes dans les deux dernières éditions, dont les « explications grammaticales à l'usage des Chinois ». D'autres dictionnaires sont faits dès le départ spécifiquement au service des Chinois en tant que manuels ou exercices pratiques de langue pour faciliter leurs études de français. Pour que leurs livres s'adaptent le mieux aux

chinois-français de la langue mandarine parlée dans l'ouest de la Chine [livre] : avec un vocabulaire français-chinois (1893) par plusieurs missionnaires qui ont vécu de longues années dans le Sétchouan méridional ; 2) *Dictionnaire chinois-français* par un prêtre de la Congrégation de la Mission qui a adopté la prononciation de Pékin, même lorsqu'elle est spéciale à cette ville (1893) ; 3) *Dictionnaire français-chinois, dialecte de Chang-hai, Song-Kiang, etc.*, par le Père Rabouin (1894) ; 4) *Petit Dictionnaire français-chinois dialecte de Chang-hai* (法华字彙 (上海土话) *Fa-hua zidian-Shanghai tuhua*) par le Père Corentin Péillon (1905) ; 5) *Petit Dictionnaire chinois-français dialecte de Chang-hai* (华法字彙(上海土话) *Hua-fa zidian-Shanghai tuhua*) rédigé en 1915 par J. de Lapparent, S. J..

¹⁸⁹ Ce sujet sera développé dans la partie « 2.2.4.2 Dictionnaire technique de l'Arsenal de Fuzhou, premier livre scolaire à l'usage des élèves chinois » du présent chapitre.

¹⁹⁰ DEBESSE Auguste, *Petit dictionnaire français-chinois, idem*, p. II.

besoins pédagogiques une fois introduits dans l'enseignement scolaire, les lexicographes font très attention dans le choix du vocabulaire et de méthodes de rédaction en tenant compte de la spécialité des apprenants à qui leurs livres sont dédiés. C'est justement dans ce contexte de « didactisation » de dictionnaires que s'inscrit la parution de deux ouvrages lexicographiques exemplaires, l'un de l'Arsenal de Fuzhou et l'autre du collège impérial *Tongwen guan*.

2.2.4.2 Dictionnaire technique de l'Arsenal de Fuzhou, premier livre scolaire à l'usage des élèves chinois

Fondé le 18 février 1869 à l'initiative de Zuo Zongtang (左宗棠) désireux de moderniser la marine chinoise, l'Arsenal de Fuzhou est un établissement destiné à former de jeunes spécialistes chinois des arsenaux. Il comprend un grand chantier naval et une école technique sous la direction d'ingénieurs français. On y trouve une des plus grandes colonies françaises à l'étranger, composée d'une cinquantaine d'ingénieurs et de contremaîtres que le directeur de l'Arsenal Prosper Guiquel fait venir de France. L'encadrement étranger est donc uniquement français, à l'exception d'un professeur d'anglais. L'enseignement du français y occupe une place primordiale dans le programme puisqu'il constitue le socle de la formation des élèves de l'Arsenal et qu'il faut conduire en cinq ans des étudiants ignorant tout de cette langue à posséder un niveau qui leur permettra de suivre sans trop de difficultés des enseignements de spécialité dispensés par des enseignants français et effectuer plus tard un éventuel stage en France.

Le plus grand défi que les enseignants de l'Arsenal doivent relever est de trouver un moyen efficace de familiariser les élèves aux nombreux noms propres relatifs aux métiers de l'arsenal. Compte tenu de cette priorité pédagogique, Gabriel Lemaire, consul de France, et Prosper Guiquel, lieutenant de vaisseau et directeur de l'Arsenal de Fuzhou, élaborent conjointement en 1873 un dictionnaire français-chinois contenant les termes techniques intitulé *Dictionnaire technique français-chinois comprenant les termes professionnels et*

*scientifiques employés à l’Arsenal de Fou-tcheou*¹⁹¹. Ce petit manuel de 90 pages et quelques a été au début destiné à l’usage exclusif des élèves chinois de l’Arsenal. Avec sa parution s’ouvre la première page de l’histoire du matériel pédagogique du français langue étrangère en Chine. Les auteurs, pensant qu’il pourrait être également utile à leurs compatriotes, surtout à des commerçants ou aux étrangers, l’ont étoffé dans des proportions plus grandes, et ont ajouté la prononciation figurée du texte chinois, qui devait d’abord être omise. Contenant environ 330 pages, le dictionnaire français-chinois général complété est finalement plus volumineux que le dictionnaire initial de sciences. On rassemble ces deux parties en un volume et le publie en 1874 à Shanghai par l’American Presbyterian Mission Press sous le nom du *Dictionnaire de poche français-chinois suivi d’un dictionnaire technique des mots usités à l’Arsenal de Fou-Tcheou*.

La méthode de rédaction adoptée pour les deux parties est simple, comme le montre un extrait du dictionnaire placé ci-dessous, de manière à faciliter la recherche immédiate du sens chinois d’un mot français. Le vocabulaire français est arrangé à gauche dans l’ordre alphabétique. Chaque mot est suivi d’une abréviation indiquant leur nature respective, puis, une ou deux traductions chinoises correspondantes, celles qui sont les plus usitées, qui se trouvent au milieu. Le texte chinois est accompagné, à droite, de la prononciation d’après les règles de la prononciation française.

Abacus, <i>s.</i>	算盘	souan p’an
Abaissier, <i>v. a.</i>	向下挪	hiang hia no.
Abaissier, (<i>s’</i>) <i>v. pr.</i>	下作	hai tso.
Abandonner, <i>v. a.</i>	丢下不管	tieou hia, pou couan.
Abat-jour, <i>s. m.</i>	罩子	tchao tze ¹⁹² .

Le vocabulaire technique recueilli dans le second dictionnaire est assez riche, renfermant environ 2 500 termes relatifs à l’industrie navale, depuis la structure du bateau comme *accore*, *aiguille de compas*, jusqu’aux produits chimiques nécessaires à la fabrication de bateau comme *acide chlorydrique*, *zinc*, en passant par des matériaux employés lors de la navigation

¹⁹¹ Fou-Tcheou : Fuzhou en pinyin actuel.

¹⁹² LEMAIRE Gabriel, GIQUEL Prosper, *Dictionnaire de poche français-chinois suivi d’un dictionnaire technique des mots usités à l’Arsenal de Fou-Tcheou*, Shanghai : American Presbyterian Mission Press, 1874, p.1.

comme *accore*, *arrosoir*. Première tentative de rassembler les termes techniques spécialisés dans un domaine, en l'occurrence le domaine maritime, en mettant à côté des traductions chinoises¹⁹³, ce glossaire sera consulté par beaucoup de lexicographes comme Debesse et Billequin qui y puiseront non seulement des termes de science, mais l'idée d'étendre les données lexicales recueillies à des domaines plus étendus que l'usage courant comme les sciences européennes, la diplomatie, la géographie, le droit, etc.

Le dictionnaire mérite également une place historique pour son petit format. Avant sa parution, les missionnaires ne voulaient faire que de grands dictionnaires. La plupart de ces ouvrages encyclopédiques sont souvent volumineux à cause de leurs grandes prétentions sinologiques. Vingt-cinq ans après la parution du dictionnaire de l'Arsenal, Debesse déplore ainsi ces inconvénients dans la préface de son petit dictionnaire :

Mais, au milieu des excursions si fréquentes dans la vie de missionnaire, nous avons été frappés d'un inconvénient que présentent la plupart de ces ouvrages : leurs dimensions, par trop volumineuses, empêchent d'en tirer tout le profit désirable. Si l'on est heureux, aux heures d'études, de les retrouver sur sa table de travail; comme on regrette, en voyage, de n'avoir pu les faire entrer dans sa valise ! Que de fois ils seraient venus, si à propos, rappeler à la mémoire des expressions qui échappaient !¹⁹⁴

Le même sentiment avait déjà été éprouvé par les auteurs du premier dictionnaire de poche. C'est dans l'espoir de mettre à la disposition des apprenants de français quelque chose d'assez complet et de vraiment maniable que l'idée leur était venue de condenser en un volume aussi réduit que possible la substance de leurs travaux. A l'instar du dictionnaire de l'Arsenal, d'autres dictionnaires comme celui de Debesse¹⁹⁵ seront successivement édités dans des dimensions restreintes pour permettre aux utilisateurs, « d'en faire leur compagnon

¹⁹³ Étant non spécialisés en sinologie, nous regrettons de ne pas être en mesure de dire si ces traductions chinoises de termes scientifiques existaient ou pas avant la parution de ce dictionnaire. Nous ignorons aussi comment les auteurs de ce dictionnaire ont trouvé les caractères et expressions chinois correspondant au vocabulaire français qu'ils avaient rassemblés dans le livre. Sachons que personne avant eux n'avait fait de dictionnaire technique français-chinois. Ce serait un sujet de recherche très intéressant dont les résultats nous permettraient de mieux juger la contribution de ce premier dictionnaire de science.

¹⁹⁴ DEBESSE A., *Petit dictionnaire français-chinois*, *idem*, p.I.

¹⁹⁵ A titre de référence, à l'instar du dictionnaire de poche de l'Arsenal, premier du genre, des dictionnaires de petit format sont progressivement élaborés. Les années 1899 et 1901 voient la parution du *Petit Dictionnaire français-chinois* et du *Petit Dictionnaire chinois-français* (法汉字彙简编-汉法字彙简编 *Fa-han zihui jianbian* – *Han-fa zihui jianbian*), tous deux par le père Auguste Debesse. En 1903, le père Couvreur publie un abrégé de son ouvrage de 1890 sous le titre du *Petit dictionnaire chinois-français*. Nous avons aussi découvert une nouvelle édition du *Petit dictionnaire français-chinois* (nouvelle édition) (法汉小字典 *Fa-han xiaozidian*) de J. Gaztelu sortie en 1907. La date de la première édition reste inconnue.

habituel et de trouver à tout moment la signification d'un mot »¹⁹⁶.

2.2.4.3 Dictionnaire de Billequin à l'usage du Collège *Tongwen guan* de Pékin

L'Arsenal de Fuzhou n'est pas la seule école qui éprouve le besoin de dictionnaire. D'autres établissements scolaires en ont la même nécessité et parfois avec une plus grande urgence. A. Billequin¹⁹⁷, enseignant attaché pendant de longues années au Collège impérial de Langues, affirme au bout de vingt ans de travail que, de tous les desiderata de l'enseignement qui y est dispensé «le défaut de Dictionnaires est une des lacunes qui se fait sentir le plus vivement »¹⁹⁸.

Le professeur vétéran A. Billequin, quoique très occupé par sa lourde charge d'enseignement et de traduction, se décide à combler cette lacune pédagogique. Évidemment, le lexicographe ne se contente pas de faire un simple glossaire contenant des mots et expressions de la vie courante, ni un vocabulaire relatif à une matière particulière. D'après ce qu'il constate, ce qui manque réellement à l'enseignement, c'est effectivement «un Dictionnaire écrit en langue Européenne, et renfermant les expressions scientifiques et techniques adoptées dans les meilleurs ouvrages publiés récemment sur la matière »¹⁹⁹. Cette lacune est, toujours d'après les propos de Billequin, si sérieusement sentie à l'époque que la presse a maintes fois l'occasion d'en signaler l'existence ! Il convient de préciser que par « les expressions scientifiques et techniques », le professeur entend un langage abordant l'ensemble des sciences européennes. Pour lui, l'élaboration d'un tel bagage linguistique fait partie des obligations des enseignants du Collège, puisque l'élite de la jeunesse qu'ils forment doit nécessairement acquérir ce vocabulaire scientifique dont elle se servira dans leur futur

¹⁹⁶ «Préface » dans *Dictionnaire de poche français-chinois*, LEMAIRE Gabriel Lemaire, GIQUEL Prosper, *op.cit.*, p.iii.

¹⁹⁷ Anatole Adrien Billequin (1837-1896), missionnaire français, est connu sous le nom chinois 毕利干 (Bi Ligan). Il est arrivé en Chine en 1866. Ayant appris le chinois pendant quelques années à Pékin, il est entré au collège impérial de Langues *Tongwen guan* en 1871 en tant que professeur de chimie et d'histoire naturelle. Très investi dans sa carrière d'enseignant, il a traduit et rédigé des manuels de chimie dont *Chimie de Malagutti*, *Précis de Chimie élémentaire* et *Chimie analytique* et installé au sein du Collège un laboratoire de chimie. Tous ces travaux de traduction et pédagogiques ont largement contribué à l'introduction de la chimie d'Occident en Chine. Doté d'une diversité de talents, Billequin a également traduit les *Codes Français* et élaboré le *Dictionnaire français-chinois*. Il est resté à peu près 25 ans au Collège, figurant sur la liste des professeurs étrangers qui y ont travaillé le plus longtemps.

¹⁹⁸ «Préface » dans *Dictionnaire français-chinois*, BILLEQUIN A., Pékin : Typographie du Pei-T'ang ; Paris : E., Leroux, 1891, p.V.

¹⁹⁹ *Ibid.*, pp. V, VI.

travail journalier. En plus de cette fonction pédagogique, le Père français veut attribuer à son dictionnaire une dimension plutôt sociale. L'ambition est d'initier conjointement avec tant d'autres la Chine aux progrès de la science moderne en fournissant un langage scientifique nouveau, des formules spéciales dont l'équivalent n'existait pas dans la langue traditionnelle chinoise.

Cédant à ces sollicitations, le professeur élabore en 1891 un *Dictionnaire français-chinois* (法汉合璧字典 *Fa-Han hebi zidian*). On ressent la volonté de l'auteur d'en faire une sorte d'encyclopédie à la première vue de la devise mise de chaque côté du titre chinois de l'ouvrage : 茹古涵今, 旁搜远引 (*Rugu hanjin, pangsou yuanyin*) qui signifie en français « Traversant le passé et le présent, avec des exemples solidement documentés ». Composé d'environ 850 pages, l'ouvrage est volumineux. Le dictionnaire même, précédé de plusieurs introductions faites par l'auteur même et deux haut-fonctionnaires du gouvernement de Pékin, comporte 772 pages, contenant un vocabulaire extrêmement riche que l'auteur estime répondre à des besoins nouveaux. Y sont recueillis, comme l'indique le sous-titre français du dictionnaire, « tous les mots d'un usage général dans la langue parlée et écrite » et « les termes techniques et consacrés », « avec exemples choisis dans les meilleurs auteurs ». Les termes techniques, qui constituent la plus grande originalité de l'ouvrage, couvrent une diversité de sciences d'Occident relatives aux sciences traditionnelles, à la religion, à la diplomatie, au droit public et international, à l'économie politique, au commerce, à l'industrie, etc. L'auteur tient beaucoup à la partie géographique qu'il intègre spécifiquement au vocabulaire. Elle comprend une synonymie très étendue des termes géographiques concernant les pays ayant eu, à un degré quelconque, des relations avec la Chine et un catalogue des noms des contrées et des villes les plus importantes des deux mondes. Dans les circonstances de l'époque, où l'ouverture de l'Empire, obligée ou pas, s'affirme de jour en jour, la Diplomatie ne peut manquer d'imposer l'emploi de ce langage nouveau officiel qui ne se trouvait pas dans les ouvrages chinois ordinaires. Et ce « pont linguistique » doit, comme son concepteur le souhaite, « jouer un très grand rôle, dans les relations futures entre la Chine et

les nations européennes et mérite, à ce titre, une place à part »²⁰⁰.

Les mots sont placés dans l'ordre alphabétique. Les traductions chinoises sont plus variées que le dictionnaire technique de l'Arsenal. A part les textes chinois correspondants, l'emploi d'un mot est très souvent illustré par de petits exemples, comme ce qui est fait avec le mot « certain » :

Certain, c'est certain 正是。 Un certain individu 某人。 J'en suis certain 准知道。²⁰¹

Et cette fois-ci, contrairement aux pratiques des auteurs du dictionnaire technique de l'Arsenal de Fuzhou, la prononciation figurée du texte chinois est totalement absente, ce qui témoigne de nouveau de la détermination du lexicographe de compiler un dictionnaire destiné aux Chinois.

Par désir sans doute de fournir au public chinois autant d'informations sur le monde nouveau qu'il est en train de découvrir, l'auteur aurait coordonné le plus de documents possible et fait des arrangements spéciaux afin de les présenter tous dans son dictionnaire. Dans la partie « Appendices » placée à la fin du dictionnaire, à part quelques renseignements relatifs à la Chine que les sinologues ont l'habitude de donner, comme le tableau des empereurs de la Chine, l'administration de l'empire chinois, etc., l'enseignant français a pris soin d'établir des tableaux affichant les provinces, ainsi que les villes et les ports ouverts au commerce européen, les ports de Corée ouverts au commerce étranger, les villes dans lesquelles les Russes peuvent avoir des établissements, et bien sûr, ce que le professeur de chimie ne manque pas de faire figurer, un tableau des métaux et des métalloïdes !

Dès sa parution, le dictionnaire attire particulièrement l'attention des autorités de Pékin. Li Hongzhang, grand secrétaire d'État, vice-roi du Zhili, et Xu Yongyi (徐用仪), sous-secrétaire d'État aux finances et ministre des Affaires étrangères, honorent cet ouvrage d'une introduction de leur main. Les deux hommes d'État, conscients de l'universalisme du

²⁰⁰ *Ibid.*, p. VIII.

²⁰¹ *Ibid.*, p.95.

français dans le monde diplomatique, scientifique et littéraire, se félicitent de voir la parution du dictionnaire de Billequin, qui, d'après eux, remédie, dans une certaine mesure, au manque de matériels pédagogiques au sein des écoles impériales de langues. Apprécié par les haut-fonctionnaires, l'ouvrage ne peut manquer d'être adopté par le gouvernement chinois, et introduit à titre d'ouvrages scolaires dans le Collège où il est utilisé quotidiennement.

2.2.5 Un enseignement « méthodique » mais « raté » ?

Les trois derniers quarts du 19^e siècle voient au sein du Collège impérial une prise en considération de la didactisation des activités pédagogiques de L2. Elle se traduit par de nombreuses tentatives de spécialisation de l'enseignement : identification de types d'exercices, finalisation des modalités d'examen, introduction de la notion de progression, pratiques des méthodes de « traduction-grammaire » et de « dictionnaire », premiers essais de rédaction de livres scolaires, etc. Ces efforts étant déployés, l'enseignement de L2 en Chine s'affranchit de sa phase empirique séculaire pour aller vers une phase rationnelle.

Or, malgré cet enseignement de L2 évidemment plus méthodique qu'avant, la formation que dispense le Collège semble ne pas avoir abouti à l'effet espéré. Ce qu'on reproche souvent à *Tongwen guan* de Pékin et à d'autres écoles impériales du genre placées à Canton et Shanghai, c'est le déséquilibre écrasant en rapport qualité/prix. Malgré tous les supports, matériel, financier et personnel, que le gouvernement chinois accorde à cette cause d'éducation, les compétences linguistiques des élèves qui en sortent sont pour la majorité déplorables. Un document officiel soumis au ministre des Affaires étrangères entre 1882 et 1883 fait état du résultat choquant d'un examen de russe : sur sept élèves de russe ayant étudié la langue pendant sept ou treize ans, un seul est capable de prononcer toutes les lettres, les autres ne pouvant en identifier que la moitié²⁰². Qi Rushan fait lui aussi une affirmation négative sur la formation qu'il y a reçue.

²⁰² LIU Rushan, *op.cit.*, pp.35-36.

[...] Depuis l'ouverture de la première classe en 1863 jusqu'en 1884, vingt bonnes années se sont passées. Cependant, de tous les élèves sortis du Collège, on ne trouve personne de talentueux. Aucun d'entre eux n'est même capable de parler une langue étrangère [...]²⁰³

Luo Yiqiu (罗一球), un ancien élève du collège de Canton, raconte avec toute franchise que les élèves d'anglais de son école sont si faibles en langue qu'ils ne peuvent même pas comprendre les mots anglais imprimés sur les pots de lait²⁰⁴. Les chercheurs d'aujourd'hui partagent pour la plupart la même opinion, comme Dai Dongmei en fait état :

Nombreux sont les auteurs qui s'accordent à dire que l'enseignement des Écoles des Langues étrangères de l'époque, notamment *Tongwen guan* à Beijing²⁰⁵, était lamentable et que les étudiants n'avaient pas un niveau satisfaisant à la fin du cursus.²⁰⁶

A ce sujet-là il nous paraît cependant nécessaire de préciser les deux points suivants.

D'abord, l'insuccès de l'enseignement des écoles fondées par le gouvernement d'alors est dû principalement, nombre de sources historiques découvertes l'affirment déjà, à la corruption de fonctionnaires chargés de la gestion et, à la grande lassitude de la plupart des élèves dans leurs études. Si Qi Rushan parle d'une « méthode d'enseignement » « peu adaptée »²⁰⁷ à l'enseignement des L2 dans son école, nous comprendrons très vite en lisant la suite de son mémoire que quant à la « méthode », il ne critique pas les procédés ou techniques de classe, mais le désordre dans l'encadrement de la gestion pédagogique comme l'hétérogénéité des classes, le manque de contrôle sur les devoirs, etc. Jusqu'à présent, nous n'avons découvert aucun lien direct entre l'échec pédagogique du Collège et les méthodes qu'il applique. Une recherche d'ordre historique plus poussée mériterait d'être effectuée à cet égard.

Le second point tient au fait qu'il faudrait le nuancer lorsqu'on parle de l'échec pédagogique subi par ces écoles. Le résultat est certes moins satisfaisant que prévu. Mais tous les élèves qui en sont diplômés ne sont pas sans savoir ni compétence. Durant plusieurs

²⁰³ *Idem*, p.35.

²⁰⁴ ZOU Zhenhuan, 2004, *op.cit.*, p.120.

²⁰⁵ C'est-à-dire Pékin.

²⁰⁶ DAI Dongmei, juillet 2014, *op.cit.*, p.173.

²⁰⁷ LIU Rushan, *idem*, pp. 41-42.

dizaines d'années, ces premières écoles de langues ont formé pour la Chine ancienne les premières jeunes élites qui contribuent d'une façon ou d'une autre beaucoup au développement du pays. Par exemple, certains ont eu le mérite de généraliser les sciences d'Europe en traduisant des livres. Dans ce groupe d'élèves, Wang Fengzao (汪凤藻) est sans doute un élève exemplaire de la section d'anglais. En effet, il traduit tout seul ou en coopération avec d'autres cinq ouvrages scientifiques et linguistiques. Il est suivi d'autres collègues comme Yang Gui (杨柜), Qingchang (庆常), Lianfang (联芳), Changxiu (长秀), Guirong (贵荣), Xigan (席淦), qui traduisent chacun un ou deux livres couvrant divers domaines comme la diplomatie, le droit international, les mathématiques, etc²⁰⁸. D'autres travaillent dans la Diplomatie et, grâce à la lecture d'ouvrages étrangers, se dotent d'une vision différente du monde par rapport à leurs prédécesseurs ce sont par exemple Hong Jun (洪钧), Zhang Yinhan (张荫桓), Yunhong (容闳), et un ancien élève de français appelé Lu Zhengxiang (陆征祥) qui a été ambassadeur plénipotentiaire de Chine en Hollande en 1906 et plusieurs fois ministre des Affaires étrangères sous la République de Chine. Et nombreux sont ceux qui se lancent dans l'enseignement de langues. Selon les statistiques du collège impérial de Pékin, en 1902, treize élèves de l'école *Tongwen guan* de Pékin sont employés au poste d'enseignant, dont cinq enseignants de français, et de 1902 à 1911, l'école recrute au total neuf professeurs de français dont plus de la moitié diplômés du collège même²⁰⁹. Et ce qui nous paraît le plus intéressant, c'est que les collèges forment également les premiers auteurs chinois de manuels de langues, nous pensons ici plus particulièrement à Yang Xun (杨勋), Zhang Deyi (张德彝) en ce qui concerne l'anglais, et à Gong Weilin (龚渭琳), Chen Lu (陈籙) et Wu Zonglian (吴宗濂)²¹⁰ pour le français. De cette façon, ces anciens élèves contribuent considérablement à la généralisation de L2 dans la société chinoise de l'époque pour poser les jalons de l'entreprise chinoise de l'élaboration de manuels de langues.

²⁰⁸ Pour en savoir plus sur les livres traduits par les élèves de *Tongwen guan*, consulter « Catalogue des livres traduits par le Collège impérial de Langues de Pékin » in XIONG Yuezhi, *L'arrivée des sciences occidentales dans la société chinoise au début de la Dynastie des Qing*, Shanghai : Éditions Renmin de Shanghai, 1995, pp. 322, 323.

²⁰⁹ SU Jing, *op.cit.*, p.154.

²¹⁰ Pour une description plus complète sur ces trois livres, voir respectivement les parties 2.4.1, 2.4.2.3 et 3.2.3 du présent chapitre.

2.3 Les écoles d'influence française : la contextualisation du modèle européen de «grammaire-traduction »

Plus tôt que le gouvernement de Chine, les missionnaires jésuites à Saint-Ignace se font les pionniers de l'enseignement du français en Chine en 1852 « pour les mieux doués »²¹¹. A partir de là, l'Église intervient de plus en plus dans l'éducation et met en place nombre d'écoles parmi lesquelles Saint-Ignace et l'Université l'Aurore sont sans doute les plus prestigieuses. À la différence de leurs confrères qui sont au service des écoles chinoises, les missionnaires qui travaillent dans les écoles d'influence religieuse française disposent de plus d'autonomie dans l'enseignement de la langue. Ces écoles catholiques, créées par le gouvernement français, portent une forte couleur du système éducatif en vigueur en France et se distinguent des écoles classiques chinoises aussi bien dans l'organisation scolaire, dans la conception du cursus que dans le dispositif de gestion. En effet, le Collège Saint-Ignace est généralement considéré comme une des premières écoles en Chine à avoir adopté le modèle éducatif européen. Les pères français auraient veillé à ce que tout soit organisé « à la française » au sein de l'institution, de la langue utilisée à l'intérieur du campus jusqu'à la formulation de divers documents administratifs, comme les quittances de paiement des droits d'inscription, les demandes de congé maladie²¹². Ils sont allés jusqu'à désigner les cours, du niveau débutant au niveau supérieur, dans l'ordre numérique descendant, du 4^e au 1^{er}, à l'inverse de l'habitude des Chinois qui comptent de 1 à 4²¹³.

La pédagogie de L2, elle aussi, puise beaucoup dans le modèle européen alors généralement appliqué sur le vieux continent, et qualifié de « méthode grammaire-traduction ». Une plus grande importance est accordée à l'écrit qu'à l'oral. Les cours maintiennent l'articulation entre la grammaire et la traduction. Mais l'alliance de ces deux méthodes ne s'y fait pas de façon égale. Dans cette tradition didactique, l'enseignement/apprentissage de L2 est synonyme de la maîtrise de son mécanisme linguistique. La grammaire s'impose tout au long du processus d'enseignement. Chaque

²¹¹ « Collège Saint-Ignace à Zi-Ka-Wei » dans *Nuntii de Missionibus*, vol 1, n° 12, mense Iunio 1928, p.407, AJV. Fch 309.

²¹² FU Ke, *op.cit.*, p. 44.

²¹³ DAI Dongmei, juillet 2014, *op.cit.*, pp. 62.

leçon se fait, en particulier au début des études, par l'enseignement explicite d'un point de grammaire relatif à la L2 ou se fixe pour objectif la révision de certaines règles apprises. La traduction ne se trouve qu'au second plan, comme moyen auxiliaire d'application de règles grammaticales acquises. Elle se présente aussi bien sous forme d'exercices de version (de L1 vers L2) que de thème (de L2 vers L1).

La littérature française occupe aussi une place importante dans l'enseignement. Elle est introduite souvent au niveau avancé sous forme de morceaux choisis d'écrivains français. Leur mission de transférer les items culturels français mise à part, les textes littéraires sont conçus au fond comme un exercice de version pour vérifier l'apprentissage des règles et des équivalences interlinguales.

On recourt à la langue maternelle pour une explication explicite de la grammaire ou de textes. Il est intéressant de noter que dans cette application de la méthode de grammaire-traduction, le recours au chinois est pratiqué par les Français comme une importante et souvent unique mesure d'adaptation du modèle européen en contexte chinois. La langue maternelle est fréquemment employée pendant les premières années d'études pour que les élèves comprennent facilement les règles et elle est progressivement remplacée par la L2 au fur et à mesure que les élèves avancent dans l'étude de la langue. Ce principe sera même stipulé dans le programme institutionnel de certaines écoles d'influence française comme dans celui de 1908 de Saint-Ignace :

Les classes de langues occidentales se font en chinois pour les élèves débutants. Les langues anglaise et française seront progressivement introduites en cours pour être finalement langues d'enseignement uniques. Vue que notre collège a pour enseignants des experts spécialisés en anglais ou français, il ne nous est pas difficile de dispenser ce genre d'enseignement. Les élèves peuvent également en profiter pour progresser rapidement dans leurs études.²¹⁴

Le programme des études de l'Université l'Aurore publié à la même période, par ailleurs en français avec la traduction chinoise en regard, comporte également des indications spécifiques plus précises qui imposent la langue d'enseignement à chaque année d'étude : les cours de 1^{ère} et 2^e années se font en chinois ; les élèves de 2^e année devront s'habituer peu à

²¹⁴ Voir *Le Programme du Collège Saint-Ignace n° 1 (1908)*, AJV, Fch 309.

peu à entendre et à parler le français ; les cours de 3^e, 4^e et 5^e années se font en français²¹⁵.

La contextualisation de la méthode « grammaire-traduction » en Chine n'aboutit cependant pas à la publication immédiate de manuels exemplifiés pour le public local. En réalité, durant les trente premières années suivant la création du Collège Saint-Ignace, les formateurs français n'avaient pas pensé à rédiger de livres spécifiques pour le public chinois, se contentant d'utiliser en général des manuels d'origine française²¹⁶. Les livres venant de l'extérieur ont en eux-mêmes le défaut intrinsèque de ne pas prendre en compte les besoins d'enseignement/apprentissage des lieux où ils sont importés. Ils s'avèrent encore moins applicables au contexte chinois vers la fin du 19^e siècle avec l'augmentation considérable du nombre d'élèves inscrits à ces écoles. À Saint-Ignace par exemple, les élèves inscrits au collège sont passés de 18 candidats en 1850 à 139 en 1900²¹⁷. Le frère Scherer mentionnait même le nombre de 300 au début du 20^e siècle²¹⁸. Selon une autre source, de 1850 à 1920, l'école a reçu au total plus de 3 800 élèves²¹⁹. C'est dans ce contexte de la croissance de l'enseignement que certains prêtres travaillant dans des écoles françaises commencent à partir de 1884 à rédiger eux-mêmes des livres scolaires pour mieux adapter le contenu à leurs élèves chinois.

2.3.1 Méthode de grammaire : manuels et pratiques

La prédominance de la grammaire dans l'enseignement des écoles religieuses amène les prêtres à consacrer la plupart de leur énergie à la rédaction de manuels de grammaire. De 1884 à 1911, sur les douze manuels publiés avec le soutien de l'Église, la moitié est faite pour les études morpho-syntaxiques.

²¹⁵ Voir *Le Programme des études de l'Université l'Aurore (1908-1909)*, AMAEEN, Série B rose, 72. pp. 6-11.

²¹⁶ PU Zhihong, LU Jingming et XU Xiaoya, « Survol historique des manuels de français en Chine », *Synergies Chine*, n° 1, 2005, p.73.

²¹⁷ « Étude de la langue française » in *l'Imprimerie de T'ou-S'è-W'è* Chang-Hai, 1911, AJV, Fch 352.

²¹⁸ SCHERER François, s.j., *Une visite au collège Saint-Ignace*, Shanghai, Zi-ka-wei, 1903, Bibliotheca Zi-ka-wei de Shanghai, M32-546.

²¹⁹ http://www.zxls.com/Article/Class712/Class777/200910/20091030222258_99006.html, consulté le 20 août 2013.

2.3.1.1 Introduction à l'étude de la langue française d'Henri Boucher : un abécédaire sous forme de grammaire implicite ?

Le plus ancien de ces livres de grammaire est l'*Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois* (法语进阶 *Fayu jinjie*), rédigé par un Jésuite français portant le nom d'Henri Boucher qui travaillait au Collège de Zi-ka-wei, auteur de l'excellente *Boussole du langage mandarin, traduite et annotée*. Le livre est édité pour la première fois en 1884 par l'Imprimerie de la Mission Catholique à l'orphelinat de Tou-sè-wè relevant du Collège²²⁰.

Conçu au départ pour le Collège de Shanghai, c'est le premier manuel de français « à l'usage des élèves chinois » qu'on ait découvert jusqu'à présent, si l'on ne compte pas, à cause de sa nature lexicographique, le dictionnaire technique de l'Arsenal de Fuzhou compilé en 1873-1874 et introduit dans l'enseignement de langue en tant que livre scolaire. Le public visé est clairement indiqué par l'auteur qui déclare dans la première phrase de son ouvrage que « le but de ce petit travail est de rendre plus facile l'étude du français à nos élèves chinois »²²¹. Et c'est un vrai « manuel » parce que, quoique l'auteur préfère nommer, par modestie sans doute, son livre un « adjumenta » ou un « adminicula », l'ouvrage porte déjà, tant en contenu qu'en forme, les éléments constitutifs d'un « manuel » de langues du temps moderne dans le sens qu'outre son usage pédagogique, le livre est destiné à transmettre des connaissances linguistiques bien structurées sous forme de leçons.

L'auteur a déclaré ne pas avoir conçu son livre comme une grammaire, mais un abécédaire destiné à aider l'élève à parler un français facile et simple avant d'en étudier les règles. Le manuel est inspiré de toute évidence de la MT où prédomine l'enseignement de la grammaire.

²²⁰ Nous avons trouvé un exemplaire de la première édition du livre à la BML. Les descriptions que certains chercheurs chinois ont faites sur le livre d'Henri Boucher sont basées sur les exemplaires conservés à la Bibliothèque des Études étrangères de Shanghai. Ce sont en réalité l'édition de l'année 1924 et celle de 1932. Ils ont subi quelques modifications par rapport au premier livre.

²²¹ « Préface » dans *Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois*, Zi-ka-wei : Imprimerie de la Mission catholique, 1884, p. I. Lors de la parution de la première édition du livre, l'auteur préfère rester anonyme, en marquant A.M.D.G sur la couverture. On voit son nom affiché sur les livres des éditions ultérieures.

Préédés de cinq tableaux de phonétique et de quelques groupes de petites phrases destinés à sensibiliser les apprenants à la langue française, les 31 leçons qui constituent la partie majeure du manuel sont, excepté la dernière qui est consacré à un recueil de phrases et mots usuels, toutes organisées dans l'ordre de la grammaire traditionnelle, principalement selon la division des phrases. Dans chacune d'entre elles est nommé un point grammatical à traiter qui est d'ailleurs affiché en gros en tête de la leçon comme « Article », « Substantif », « Nom en s.x.y », « Adjectif possessif », « Indicatif présent »²²². De façon simple, chaque leçon comprend trois parties principales : une liste de vocabulaire, plusieurs groupes de mini-dialogues et quelques exercices de révision. Les matériaux recueillis et les exercices sont à leur tour soigneusement grammaticalisés. Les mots sont sélectionnés et arrangés selon l'objectif grammatical de la leçon et ne correspondent pas forcément au contenu du texte. Les mini-dialogues qui constituent le texte de la leçon sont toutes des phrases fabriquées pour illustrer le savoir grammatical. A la suite de chaque texte, des exercices de version sont proposés sous forme de petites phrases pour faire appliquer le savoir grammatical qui vient d'être traité dans le texte.

Outre cette haute grammaticalisation de la structure et du contenu du livre, l'auteur insiste sur la nécessité de la traduction. Pour lui, l'important est que l'élève chinois comprenne le français par le chinois. La L1 de l'élève est considérée ici comme moyen d'accès à la L2. En partant de cette idée, le prêtre bilingue prend la peine de traduire le vocabulaire et les phrases de tout le livre et met le texte chinois sur la page en vis-à-vis.

Publié à une époque où l'enseignement du français en Chine souffre d'une pénurie totale de matériaux assez constitués et adaptés au public local, le livre est largement utilisé dans nombre d'écoles de langue d'influence française pour la première année d'études de français. Il gagne également une grande popularité en dehors du campus français. Avant la sortie du

²²² Pour que les lecteurs connaissent mieux le savoir linguistique contenu dans le manuel de la première édition, nous citons ici dans leur intégralité les titres des trente et une leçons : 1. Article; 2. Substantif; 3. Singulier; 4. Noms en s.x.y.; 5. Noms en ou.; 6. Adjectif; 7. Adjectifs féminins (suite); 8. Pluriel des adjectifs; 9. Comparatif.; 10. Adjectif possessif; 11. Adjectif démonstratif; 12. Adjectif indéfini; 13. Adjectif numéral; 14. Pronom personnel; 15. Pronom possessif; 16. Pronom démonstratif; 17. Pronom relatif; 18. Pronom indéfini; 19. Verbe infinitif; 20. Impératif; 21. Mode indicatif; 22. Indicatif présent; 23. Indicatif présent. Troisième conjugaison; 24. Indicatif présent. Quatrième conjugaison; 25. Verbes réfléchis; 26. Imparfait; 27. Passé défini; 28. Passé indéfini (suite); 29. Futur; 30. Verbes impersonnels; 31. Membres.

manuel de Gong Weilin en 1887, c'est un des rares manuels dont les lettrés chinois se servent dans les études de langue. Le Père A. Bottu, ancien professeur français de l' Arsenal impérial du Jiangnan a reconnu qu'il s'est servi du livre d'Henri Boucher pour donner à des commerçants chinois une idée de la langue²²³. Très demandé et souvent épuisé le manuel est réédité à maintes reprises. Le nombre de tirages s'élève à 50 000 exemplaires à l'occasion de sa dixième édition en 1922²²⁴. Et on peut encore en trouver un exemplaire de l'édition de 1932 à la Bibliothèque de l'Université des Études étrangères de Shanghai.

2.3.1.2 La Grammaire du Père Zhang : un enseignement de grammaire explicite répondant aux besoins des Chinois

Dans la première édition du livre d'Henri Boucher, aucune explication n'est donnée sur les règles de la langue. Tous les points grammaticaux « se dissimulent » dans les mots et phrases qui sont choisis spécialement pour les illustrer. Pour les relever, soit l'élève doit faire un effort d'induction, en indépendance ou sous la direction de son professeur, soit le professeur donne d'emblée des explications sur le point grammatical d'une leçon, avant de se servir du texte comme exemple pour mieux éclairer la règle à l'élève. L'histoire du comment ce manuel est utilisé en classe de langue à l'époque est encore peu connue. L'auteur ne recommande aucune démarche pour l'emploi de son manuel. Nous n'avons pas découvert non plus de traces historiques en la matière. Mais ce qui est évident, c'est que les Chinois ne sont pas très habitués à pratiquer l'approche inductive dans leurs études, bien que les règles soient assez facilement conceptualisées à partir d'exemples bien choisis. En réalité, la seule critique du livre est, comme le fait le grand intellectuel Ma Jianzhong (马建忠), qu'il est privé d'annotations, parce que la pénurie d'explications rend l'apprentissage difficile, notamment pour les autodidactes qui ne peuvent s'adresser à personne²²⁵. Un tel reproche est compréhensible dans un pays tel que la Chine où le peuple, entré à peine en contact avec

²²³ Voir «Préface » dans *Grammaire française à l'usage des élèves chinois*, BOTTU A., Shanghai : Imprimerie de Noronha and Sons, 1894.

²²⁴ Nombre de tirage indiqué dans *Introduction à l'étude de la langue étrangère à l'usage des élèves chinois* (10^e édition), BOUCHER Henri, Changhai : Imprimerie de Tou-sè-wè 1922. Source : BNP, 8-IMPR OR-7185.

²²⁵ Voir le commentaire de Ma Jianzhong sur le manuel de Gong Weilin, que nous citerons dans la partie 2.4.1 de ce chapitre.

les langues occidentales, n'est pas encore très familiarisé avec le processus de conceptualisation de la logique de langue. Cette requête pour une présentation explicite de la grammaire s'expliquerait aussi par le fait que séculairement, par accoutumance, les Chinois sont habitués au modèle d'enseignement/apprentissage où l'élève moutonnier ne fait que recevoir les connaissances toutes prêtes que son maître lui inculque au point qu'il se sent d'emblée perdu une fois qu'il se retrouve dans une situation où il doit procéder à un raisonnement lui-même.

Trois ans après la sortie de la brochure d'Henri Boucher, Gong Weilin introduit dans son manuel une présentation simple et rudimentaire sur les parties des phrases du français. C'est le germe d'un enseignement explicite de la grammaire. L'idée sera développée par le Père A. Bottu dans sa *Grammaire française à l'usage des Élèves chinois* qu'il rédige en 1894, assisté de Wan Zhongyuan (万钟元), lettré chinois, pour faire suite à l'*Introduction* de Boucher. Dans le livre, la grammaire ne se présente plus de façon implicite, mais elle est exemplifiée à l'aide de petites phrases, ce sont des règles grammaticales regroupées selon le sujet de chaque leçon. Cette tendance de l'enseignement explicite et déductif des règles s'affirme et devient l'usage général dans la rédaction des livres de grammaire ultérieurs destinés au public chinois.

De toutes les publications du genre, celle qui est la plus influente est incontestablement la *Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois* (法文初范 *Fawen chufan*) compilé en 1898 par un père Chinois Zhang Junsheng²²⁶, professeur au Collège de Zi-ka-wei.

Avant d'aborder le livre même, il est intéressant de nous attarder un peu sur le statut de l'auteur et sur son motif de rédaction pour mieux comprendre la méthode qu'il adopte pour compiler sa grammaire. L'auteur constitue, nous semble-t-il, un cas particulier au sein de l'école religieuse française. Bien sûr, c'est un travailleur au service de Dieu. On voit plus

²²⁶ 张俊声 en chinois. Les lettrés chinois ont l'habitude de l'appeler par son nom littéraire : 韵琴 Yunqin. Et dans les ouvrages français, il est généralement évoqué par son nom catholique du P. Laurent Tsang, S.J. La biographie de cette personne reste encore à écrire. On sait seulement qu'elle travaillait à l'époque au Collège Saint-Ignace.

souvent son nom catholique de Laurent Tsang dans les documents que son nom chinois. Mais, par rapport à ses homologues français qui s'appliquent au rayonnement de l'Église et de la France comme Henri Boucher qui espère, par son livre, guider les Chinois sur la voie de la « seule et vraie religion »²²⁷ qu'est le christianisme occidental, le Père chinois se soucie plutôt du destin de son pays. La langue pour lui est une science et un moyen permettant le redressement de sa nation. Il dédie donc son livre à la jeunesse chinoise et l'appelle vivement à l'étude de la langue qui, selon lui, la rendra utile à la Chine :

Ce petit livre est l'œuvre d'un de vos compatriotes qui l'a composé pour vous et aujourd'hui vous l'offre et vous le dédie. Puisse-t-il, répondant à mes désirs, aider quelques peu vos premiers pas dans l'étude de la belle langue française. [...]

Et maintenant travaillez, chers amis; employez le temps précieux de votre jeunesse à semer dans vos esprits les germes de la science. Ces semences un jour produiront des fleurs au suave parfum et des fruits qui réjouiront tous ceux qui vous aiment. Si parfois vous trouvez bien amère la racine de la science, ne vous rebutez pas : mais croyez bien, et dites-vous, que les fruits en sont très doux. [...]

[...] L'étude sérieuse de la langue française vous rendra utiles à notre pays. Vous serez en mesure de l'aider à se relever, à renouveler sa jeunesse et à suivre les autres nations dans la voie du progrès.²²⁸

Cédant à cette sollicitation, le Père ne perd jamais de vue que cette grammaire française est destinée à l'usage des élèves chinois. Les éléments de grammaire qu'il a recueillis dans l'ouvrage font suite à l'*Introduction* et prépareront les élèves à l'étude d'une grammaire plus complète dans une classe supérieure. La structure du manuel est quasiment la même que celle de l'*Introduction*. On y suit l'ordre de la grammaire. Les règles sont réparties dans dix-neuf chapitres qui jouent la même fonction que les leçons. Chaque chapitre est également composé de trois parties avec une légère modification sur le vocabulaire : grammaire, vocabulaire et exercices de révision. Or, ce qui différencie cet ouvrage de celui d'Henri Boucher, c'est la façon d'aborder la grammaire. Pour répondre aux désirs souvent manifestés par le public chinois et les membres du corps enseignant, au lieu de poursuivre la méthode d'Henri Boucher, le concepteur chinois met dans sa grammaire des règles essentielles, claires, faciles à comprendre et à retenir, afin d'assurer une bonne compréhension aux élèves. Les règles de chaque chapitre sont données article par article, avec des exemples qui les développent. Le

²²⁷ « Préface » pour *Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois*, 1884, p.II.

²²⁸ « A la jeunesse studieuse » fait par Laurent Tsang le 10 octobre 1898, dans *Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois*, le P. L. Tsang, S.J., Shanghai : Imprimerie de la Mission catholique à l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è 1932, p. XIV.

texte des règles et les exemples sont accompagnés de la traduction chinoise en regard. Les exercices qui se trouvent à la fin de chaque chapitre se présentent sous forme d'une longue liste d'interrogations grammaticales sur les points qui viennent d'être abordés dans la leçon en question. Les questions sont uniquement posées en français.

Les démarches de classe pour l'emploi de ce genre de grammaires sont claires.

1) Le maître fait lire les règles de grammaire en français aux élèves, puis les traduit en chinois. Les élèves peuvent se référer en même temps au texte chinois mis en regard.

2) Le maître donne des explications sur le point grammatical en se servant des exemples qui y sont joints. Il s'assurera que la règle a été bien comprise et se fera, le cas échéant, donner de nouveaux exemples par les élèves.

3) Les élèves lisent à l'oral les phrases des exercices. Après la lecture, ils donnent immédiatement une traduction verbale de chaque phrase. Le maître examine si les élèves ont bien maîtrisé les termes relatifs au mélange parus dans les questions et donne, en cas de besoin, des explications en la matière.

4) Les élèves répondent aux questions grammaticales à l'oral. En cas d'oubli, le maître rappelle aux élèves la connaissance déjà étudiée.

5) Les élèves peuvent passer à d'autres exercices, s'il y en a, comme l'analyse syntaxique des phrases données, ou version et thème d'application grammaticale. Le maître guide les élèves lorsqu'ils font ces exercices et corrige les fautes.

Même les autodidactes qui étudient la langue dans un milieu non scolaire ont la possibilité de suivre presque la même démarche d'apprentissage quand ils se servent du livre. Grâce à ces explications explicites et bien structurées dans le manuel, ils comprennent facilement et précisément l'essentiel du livre. Cette clarté fait que le manuel est extrêmement demandé à l'intérieur comme à l'extérieur des écoles françaises. Zhang Yifeng (张一凤), préfacier entre autres du livre, fait état du déséquilibre entre l'offre et la demande suite à l'extrême popularité du livre chez les apprenants chinois :

La nouvelle de la sortie de la *Grammaire* de Monsieur Yunqin se répand rapidement comme

une traînée de poudre. En peu de temps, ce livre devient si difficile à se procurer que le prix s'élève considérablement. Parmi ceux qui étudient le français dans le pays, rares sont ceux qui n'en ont pas un exemplaire qu'ils gardent à la maison comme on cache un trésor.²²⁹

Répondant parfaitement aux habitudes d'apprentissage des Chinois, la *Grammaire* du Père Zhang est restée, pendant une très longue période, le livre de référence incontournable pour les apprenants chinois. On peut encore la trouver dans les librairies dans les années 1940. Le principe d'une grammaire explicite et déductive qu'elle établit pour l'enseignement/apprentissage du français L2 a exercé et exerce toujours une influence sur les didacticiens et concepteurs du FLE jusqu'à aujourd'hui. Nous avons constaté que dans la dixième version du livre d'Henri Boucher publiée en 1922, l'auteur a inséré en tête ou à l'intérieur du texte de chaque leçon de brèves explications ou remarques en français et en chinois sur les points grammaticaux renfermés dans les mini-dialogues, tout en multipliant les exercices d'applications (version, thème, questions-réponses, exercices morpho-syntaxiques, etc.). Chen Zhenyao, professeur de français de nos jours et spécialiste de la grammaire française, a déclaré avoir pris ce livre comme modèle pour sa fameuse *Grammaire du Français* publié en 1983²³⁰.

2.3.2 Une pédagogie d'analyse de textes littéraires pour l'usage polyvalent

Dans la MT, la lecture est un cours traditionnel et incontournable. Elle est souvent proposée aux élèves même au niveau avancé. Par coutume, l'enseignant fait ce cours en s'appuyant sur des extraits souvent de textes littéraires conçus tant pour enrichir la connaissance littéraire des élèves que pour vérifier l'apprentissage des règles et des équivalences interlinguales.

Après les livres de grammaire, les prêtres français se lancent dans l'élaboration de manuels à utiliser en classe de lecture littéraire. Ils mettent au point ces manuels sous une forme assez simple. Ce sont des morceaux choisis dans bon nombre d'ouvrages littéraires,

²²⁹ « Préface » faite par ZHANG Yifeng pour la nouvelle édition de 1909 de la *Grammaire* du Père Tsang, in *Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois* (8^e édition), TSANG Laurant, Shanghai: Imprimerie de la Mission catholique à l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è 1932, p. XI.

²³⁰ http://product.dangdang.com/product.aspx?product_id=20536923, consulté le 30 août 2013.

complétés de notes et explications en français ou en chinois sur des mots, phrases ou éléments culturels (géographie, personnage, littérature, histoire, etc.) relevés dans les textes. Les manuels de ce genre ont toujours tendance à être encyclopédiques pour couvrir une diversité de genres littéraires (contes et anecdotes, lettres, théâtre, descriptions, fables et allégories, épie, narrations) et un ensemble de chefs-d'œuvre de toutes les grandes figures de la littérature française (Montesquieu, Voltaire, Diderot, Chateaubriand, la Fontaine, Racine, Mme de Sévigné, Alphonse Daudet, etc.).

Banals, les manuels de ce genre n'ont rien de spécial par rapport à ceux utilisés alors partout dans le monde, sauf qu'il s'agit en Chine d'un ensemble de manuels gradués de lecture proposés aux élèves selon leurs niveaux d'études, depuis la deuxième année jusqu'à la quatrième année. Ainsi, dans cette collection publiée chez l'Imprimerie du Collège de Zi-ka-we figurent *Prélections Exercices à l'usage des élèves chinois ; petits morceaux français avec texte chinois en regard* (法文摘本 *Fawen zhaiben*) écrit avant 1908²³¹ par le Père Henri Tosten pour les élèves de deuxième année, *Extraits des écrivains français* (法文菁华 *Fawen jinghua*) fait vers 1908)²³² par Mgr A. Haouisé²³³ pour les élèves de troisième année et *Morceaux choisis des auteurs français* (法文观止 *Fawen guanzhi*) (paru avant 1908)²³⁴ par le Père Jean-Joseph Piet pour les élèves de quatrième année.

L'originalité de ces livres réside dans la façon dont les prêtres s'en servent en classe. Pour réduire la monotonie des textes littéraires, étudiés traditionnellement en suivant le processus figé de « lecture-traduction-explication », qui se répète d'une phrase à l'autre du texte à étudier, ils développent une méthode d'analyse des textes littéraires qui introduit, dans une classe de lecture, une diversité d'activités destinées à développer l'ensemble des compétences linguistiques des élèves.

²³¹ L'original étant introuvable, les plus anciens documents portant le titre du livre datent de 1908.

²³² Selon le catalogue de l'imprimerie de Tou-sè-wè de 1911, la deuxième édition du livre est publiée en 1908. L'édition princeps reste encore inconnue. Xu Baikang a estimé que le manuel avait été rédigé par le Père Haouisé au début des années 1930 (XU Baikang, p. 22). C'est une erreur à corriger. Xu aurait consulté la sixième édition du manuel publiée en 1930.

²³³ L'auteur est connu sous le nom chinois : 惠濟良 (Hui Jiliang). Il est à l'époque l'archevêque de la province ecclésiastique de Shanghai.

²³⁴ Nous avons découvert la deuxième édition du livre publiée en 1909. La date de parution de la première édition est peu documentée. Mais le nom du livre est affiché dans le « Programme des études » de l'Université l'Aurore (1908).

Les principes de cette méthode et la démarche adoptée sont fixés par le Père Haouisé dans la fiche pédagogique qu'il a élaborée pour ses *Extraits des écrivains français*. Selon sa méthode, une leçon se fait en cinq phases qui se succèdent : lecture, traduction, prédiction et paraphrase, grammaire, et enfin, exercices écrits ou oraux. Afin de reconstituer ces idées et pratiques intéressantes des acteurs du FLE de l'époque, nous nous proposons de faire ici une présentation de cette démarche²³⁵, quoique longue, en nous appuyant sur la première leçon des *Extraits* dont le texte est cité dans son intégralité ici-après :

1. – Lamartine en Savoie.

J'allais deux fois par jour, le matin et le soir, prendre mes repas au village, chez le batelier, et avec lui. Du *pain bis*, des œufs, des poissons frais, du *vin acide et âpre* du pays composaient ce repas. Le batelier était honnête; après quelques jours, nous étions grands amis. *Je l'envoyais chercher*, une fois par semaine, des livres et des nouvelles à Lausanne. J'avais de l'encre, des crayons, du papier. *Je passais les journées* de pluie à lire et à écrire dans ma chambre, les journées de soleil à suivre sur la grève, les bords du lac, ou, les sentiers inconnus dans les bois de châtaigniers.

Le soir, je restais longtemps dans la maison du batelier, causant avec lui, quelques fois aussi, avec l'instituteur, ou le curé du village, qui *s'attardaient* volontiers auprès de nous. Rentré dans ma chambre, j'y retrouvais avant le sommeil le *murmure assoupissant* du lac.

1) – Lecture. L'enseignant explique à l'élève comment certains mots ou phrases se prononcent. L'élève est censé déjà arriver à une prononciation exacte, claire, bien articulée, alors que l'objectif de cette phase est de l'aider à maîtriser des règles phonétiques plus avancées : des liaisons, des pauses intelligentes suivant le sens, l'oreille et le goût, une diction pure, naturelle, distinguée, ou même plus tard nuancée. L'enseignant explique à l'élève les points phonétiques qu'il juge importants comme suit :

Dans *j'allais, village*, on ne prononce qu'une seule *l*.

Et | avec : *t* dans *et* ne fait jamais liaison.

Matin et généralement les noms en *in* ne se lient jamais avec le mot suivant :
du vin | acide.

Oeufs : *f* ne se prononce pas au pluriel : de même dans *bœufs* ; *f* se prononce dans *serf*, esclave; il est nul dans *cerf*, quadrupède.

[...]

2) – Traduction. L'élève traduit l'article entier du français en chinois. Pour le concepteur de la fiche, la traduction est utile et nécessaire. Mais il préfère une traduction élaborée en

²³⁵ Notre exposé est basé sur la fiche pédagogique du Père Haouisé. Pour plus de détail, voir « Introduction » dans *Extraits des écrivains français* (6^e édition), Mgr HAOUISÉE A., S.J., Shanghai : T'ou-s'è-w'è 1930, pp. III-VIII.

classe, au tableau par exemple, sous la direction de l'enseignant, plutôt qu'une traduction faite d'avance. Pour lui, c'est plus laborieux, mais aussi plus sérieux, plus précis et partant plus utile, dans le sens où faire la traduction en classe pourra suppléer par une explication orale à ce que le style écrit aurait de vague et d'inexact.

3) –Prédiction et paraphrase. Par *prédiction* on entend l'analyse du texte, le désoisement des diverses propositions et des mots mêmes : leur étymologie, si utilité il y a ; leur définition aussi exacte et aussi complète que possible ; leurs analogies. Ici trouveront place pour *préciser le sens*, meubler la mémoire de l'élève, éveiller son intelligence : synonymes et paronymes, dérivés et composés, éclaircissements historiques et géographiques. La *paraphrase* est un complément de la prédiction. Le Père Louis Têreau définit la notion comme suit :

On appelle, en effet, transposer ou faire des paraphrases, non seulement changer les mots de place, mais les remplacer par des expressions ayant le même sens, et changer au besoin, soit la construction de la phrase, soit même le nombre des propositions.²³⁶

Elle contribuera à l'acquisition d'une plus grande facilité d'élocution et préparera aux essais de compositions françaises (lettres, narrations). Cette phase se déroule sous forme de question-réponse. Le professeur pose des questions à l'élève en français. L'élève répond. Le professeur corrige en donnant la bonne réponse.

Question : Qu'est-ce que Lamartine ? A quelle époque vivait-il ?
(éclaircissement historique)

Question : Où se trouve la Savoie ? Pourquoi dit-on *en Savoie* ?
(éclaircissement géographique ; emploi de la préposition)

Question : Quelle différence entre *hameau*, *village*, *bourg*, *ville* ?
Réponse voulue : *hameau* 小村 ; *village* 村 ; *bourg* 镇 ; *ville* 城.
(précision du sens par traduction chinoise)

Question : D'où vient le mot *batelier* ?
Réponse voulue : De bateau.
(étymologie)

Question : Un synonyme de : acide, composaient, âpre, honnête ?
Réponse voulue : aigre, formaient, piquant, brave homme

²³⁶ *Éléments de Syntaxe, à l'usage des élèves chinois*, p.221, cité par A. Haouisé dans sa fiche pédagogique, p. VII.

(synonyme)

Question : *Après quelques jours* : un synonyme de *après* ?

Réponse voulue : Au bout de.

(paraphrase)

Question : Comment traduisez-vous : Composer un livre, un ouvrage ?

Réponse voulue : 作画

(version)

4) – Grammaire. Cette phase intervient quand le morceau a été compris, analysé quant au sens. Elle a pour but de passer en revue les règles de grammaire que l'élève a apprises : Lexicologie et Syntaxe. Le professeur a recours à une terminologie grammaticale particulière pour poser des questions auxquelles l'élève répond oralement en français.

Question : *J'allais* : Pourquoi *l'imparfait* ?

Réponse voulue : Il s'agit d'une *habitude* dans le passé

Question : Quand emploie-t-on encore *l'imparfait* ?

Réponse voulue : 1^o. – Quand on fait une *description* dans le passé : Les Gaulois *étaient* des hommes de haute taille; leurs armes *étaient* des haches.

2^o. – Quand une action *n'est pas terminée*, quand une autre commence : je *lisais quand* vous êtes entré

Question : Pourrait-on employer ici le *passé défini* ?

Réponse voulue : Non.

Question : Pourquoi ?

Réponse voulue : Parce qu'il s'agit non d'un fait *isolé* mais *répété*

5) – Exercice écrit ou oral. Cette partie est conçue comme un excellent critérium pour voir si l'élève a compris. Elle pourrait se présenter sous diverses formes. Le *thème d'imitation* qui permet de plus à l'enseignant de mettre au point telle expression en délimitant son emploi. Aussi bien, pour accoutumer l'élève à réfléchir, à observer l'orthographe des mots qu'il lit, la *simple dictée* du morceau expliqué sera parfois très utile. À défaut de cet exercice écrit, il sera facile de le remplacer par un exercice oral fait d'interrogations sur le passage commenté. Selon le concepteur, c'est une gymnastique de l'esprit qui apprend à l'élève l'usage d'expressions déjà connues, le familiarise avec une foule d'autres, l'oblige à penser en français et l'habitue à ne plus parler chinois en cours de français. Ci-joint quelques devoirs oraux que le professeur pourrait proposer à l'élève.

Qu'est-ce que Lamartine?

Où Lamartine allait-il ? – Combien de fois par jour ? – Quand ? – Pourquoi ?

- De quoi se composaient ses repas ? – Le batelier était-il brave homme ? – Qui envoyait-il à Lausanne ? – Quoi faire ? – A quoi employait-il ses journées de pluie ? – Où allait-il les jours de soleil ? – Où demeurait-il longtemps le soir ? – Qu’y faisait-il ? – Avec qui tenait-il conversation ?
- Qu’entendait-il avant de s’endormir ?

Par cette division catégorique en cinq parties, on essaie de faire d’un cours traditionnel de lecture littéraire un composé d’exercices à buts divers : un exercice phonétique (lecture, explications sur des phénomènes phonétiques), une reprise morpho-syntaxique (questions grammaticales), un exercice sur le vocabulaire (étymologie, synonymes, précision du sens, dictée...), un entraînement moral (intelligence de trouver une façon d’interpréter un mot), un enrichissement de connaissances (historiques, géographique, etc.). Ces activités sollicitent une diversité de compétences linguistiques de l’élève : compréhension écrite (compréhension du texte étudié), compréhension orale (capacité à comprendre les questions posées par l’enseignant à l’oral), expression orale (capacité à répondre aux questions oralement), expression écrite (composition) et la traduction (version, à l’oral, du morceau et des expressions à étudier, thème d’imitation).

Dans cet acte de composition d’activités, on remarque la prise en considération de la pratique du savoir linguistique, en particulier en grammaire longtemps négligé par la méthodologie classique. Le concepteur a déclaré avoir conçu la phase de grammaire de la manière à ce qu’elle soit pratique et vivante :

Le morceau compris, analysé quant au sens, il sera facile de s’en servir pour repasser la grammaire : Lexicographie et Syntaxe. Bonne occasion de jeter un peu d’intérêt pratique, un peu de vie sur la sécheresse et la monotonie des règles de grammaire, souvent plutôt apprises que comprises.²³⁷

C’est dans ce sens-là que sont intégrés des exercices d’application sous forme de question-réponse à l’oral en français dans la fiche. Pour répondre aux questions de l’enseignant sur les règles grammaticales, le contenu du texte, le sens des mots, l’élève doit mobiliser non seulement ses organes, les oreilles pour comprendre et la bouche pour parler, mais aussi les connaissances linguistiques et culturelles antérieurement acquises. Cette

²³⁷ HAOUISÉE A., *op.cit.*, p. VII.

application générale de compétences et de connaissances, quoique encore basé sur la lexicologie de grammaire et de littérature, donc loin d'être connectée à la vie courante, constitue cependant une évolution dans les circonstances didactiques de L2 dominées par la méthodologie classique.

2.3.3 Élaboration de manuels gradués

A la fin du 19^e siècle, après un demi-siècle d'efforts, les prêtres travaillant dans les écoles françaises ont élaboré en moins de trente ans un ensemble de manuels de français applicables à différents niveaux d'études et à divers cours compartimentés selon la méthode « grammaire-traduction », en particulier les cours de grammaire (morpho-syntaxique), de littérature (rhétorique, lecture) et de phonétique. Ces livres d'écoles, avec ceux importés de l'extérieur, constituent pour les établissements scolaires de riches ressources pédagogiques d'enseignement et permettent d'envisager un enseignement gradué. Et afin de s'assurer d'une progression pédagogique unifiée dans l'enseignement, les écoles adoptent deux modèles d'emploi de manuels que nous résumerons ci-après.

2.3.3.1 Le modèle des écoles de Zi-ka-wei : l'unité du multiple

Par « unité du multiple », nous entendons la cohérence pédagogique basée sur des manuels divers. Les manuels de l'époque proviennent dans la grande majorité de deux écoles : Saint-Ignace et l'Aurore fondées par la compagnie de Jésus à Zi-ka-wei. Dotés de cette richesse de matériels pédagogiques, les deux écoles de Zi-ka-wei sont les premières à réaliser la systématisation d'usage de manuels qu'elles institutionnalisent par des règlements administratifs. Comme le montrent ci-dessous les listes de manuels utilisés dans ces deux écoles, les deux établissements déterminent à chaque niveau d'études un ou plusieurs manuels, avec le volume d'heures exigé, réalisant une structuration de livres scolaires organisés selon une cohérence progressive.

Tableau 2-(3) Programme pour l'étude secondaire au Collège Saint-Ignace (1908)²³⁸

Années	Cours et manuels proposés	Heures par semaine
Quatrième année	Grammaire française (cours moyen) (Dussouchet) livres I et II	7 heures
	Extraits des écrivains français (P. Haouis)	
Troisième année	Grammaire simple et complète (Crouzet) jusqu'à la syntaxe	7 heures
	Analyse logique (Ragon) en entier	
	Extraits(suite)	
Seconde année	Grammaire simple et complète (Crouzet) Syntaxe à travers la Morale et les Choses (du chapitre 6 à la fin)	6 heures
Première année	Morceaux choisis (P. Piet)	6 heures
	Sélection dans différents genres	
	Principe de composition et de littérature	

Tableau 2-(4) Programme du Cours élémentaire à l'Université l'Aurore pour l'enseignement du français (1908-1909)²³⁹

Années	Cours proposés
1 ^{re} année	Introduction à l'étude de la langue française (P. Boucher)
	Grammaire fr. (P. Tsang) – jusqu'à «Avoir »et «Être »inclus.
2 ^e année	Étude des Mots et des formes. Gram. fr. (P. Tsang). – Conjugaison, syntaxe élémentaire.
	Éléments de Syntaxe.
3 ^e année	Extraits des Écrivains français (3 ^e année).
	Grammaire française (P. Tsang).
	Compléments de syntaxe.
4 ^e année	Morceaux choisis(4 ^e année)
	Grammaire française (P. Tsang).
	Quelques lectures.
5 ^e année (Cours supérieur)	Exercices de Composition.

²³⁸ « Études secondaires », AJV, Fch 309. A titre d'information, depuis le début du 20^e siècle, le Collège Saint-Ignace dispense un enseignement qui va du primaire au secondaire. L'enseignement primaire dure six ans dont quatre années d'études primaires inférieures et deux années d'études primaires supérieures. L'enseignement secondaire dure quatre ans. Le français est enseigné à partir du niveau de l'enseignement primaire supérieur et dure pendant tout l'enseignement secondaire. Bien que nous n'ayons pas découvert le programme pour les études du français au niveau de l'enseignement primaire supérieur, les manuels utilisés doivent être l'*Introduction* d'Henri Boucher et la *Grammaire* du Père Tsang, parce qu'ils ont été conçus spécifiquement par les deux professeurs du Collège pour initier leurs élèves aux études du français.

²³⁹ « Programme des études » dans *Chang-hai, Université "l'Aurore" – 上海震旦学院(1908-1909)*, pp. 6-10, AMAEEN, Fonds Shanghai, Série B, rose, carton 72. La scolarité de l'Aurore a subi plusieurs modifications. Selon ce programme, l'élève doit d'abord suivre le Cours élémentaire pendant quatre ans. A ce niveau-là il doit apprendre le français, les sciences, l'histoire, la géographie, la philosophie, le chinois, le dessin, etc. A la fin de la quatrième année, les élèves qui auront montré des dispositions suffisantes, seront admis dans le Cours supérieur.

Tableau 2-(5) Programme pour le cours préparatoire de français à l'Université l'Aurore (1912)²⁴⁰

Années	Semestres	Cours	Heures
Première année	1 ^{er}	Fa-yu tsin-kiai ²⁴¹	17 h
	2 ^e	Fa-yu tsin-kiai	17 h
		Grammaire (P. Tsang), jusqu'à la conjugaison régulière inclusivement	
		Quelques extraits faciles	
Deuxième année	1 ^{er}	Étude des mots et des formes	17 h
		Grammaire (P. Tsang), 1 ^{ère} partie	
	2 ^e	Étude des mots et des formes	17 h
		Grammaire (P. Tsang), 2 ^e partie, syntaxe	
		Quelques extraits faciles	
Troisième année	1 ^{er}	Éléments de syntaxe	12 h
		Grammaire (P. Tsang) (répétition)	
		Extraits des Écrivains français	
	2 ^e	Comme le 1 ^{er} semestre	12 h

(1^{er} semestre : septembre à janvier ; 2^e semestre : février à juillet)

Force est de signaler que l'élaboration de ce dispositif systématique de manuels n'aurait pas été possible pour les deux écoles jésuites sans le support fort apporté par l'Imprimerie T'ou-sè-wè de la même compagnie. Inauguré le 22 novembre 1864 en tant que bureau relevant de l'Orphelinat jésuite de T'ou-sè-wè, l'imprimerie avait profité dès l'origine de son œuvre du grand nombre d'apprentis réunis pour leur demander de rendre à l'apostolat des missionnaires un service de premier ordre, en multipliant par l'impression les ouvrages des anciens Jésuites. En 1869, il y avait déjà au moins 70 ouvrages ainsi édités. L'introduction des caractères métalliques en 1874, il s'agit là par ailleurs d'une importance majeure dans l'histoire de l'imprimerie de la Chine, apporte un élan surprenant à l'imprimerie. Rien qu'en un an, le nombre de publications s'élève jusqu'à 180. Depuis lors, l'Imprimerie se développe rapidement pour devenir la plus grande des maisons d'éditions catholiques alors présentes en Chine. A part des ouvrages religieux, l'imprimerie intègre dans son champs d'activités

²⁴⁰ *Prospectus de l'Université "l'Aurore" –(1912)*, AJV, Fch 323, pp. 20-27. Après 1908, l'Aurore dispense deux niveaux d'enseignement : un niveau préparatoire (3 ans), équivalent à l'enseignement secondaire, et un niveau supérieur (3 ans) équivalent à la licence française. Pendant le cycle préparatoire, les élèves suivent des cours de langues et de connaissances générales, comme le français, l'anglais, l'histoire, la philosophie, les mathématiques, et la physique etc. Le niveau supérieur est divisé en trois départements : lettres-droit, médecine et génie civil, dont les diplômés sont reconnus aussi bien en France qu'en Chine.

²⁴¹ *Introduction* d'Henri Boucher.

l'impression de livres scientifiques et linguistiques à l'usage pédagogique. On voit dans les catalogues de T'ou-sè-wè des rubriques spécialement destinées à l'étude de langues différentes, y compris l'« Étude de la langue française à l'usage des élèves chinois ». Les livres recueillis sont dans une large majorité compulsés par les professeurs de français, notamment par ceux de Saint-Ignace et de l'Aurore. L'imprimerie se charge d'imprimer les livres que ces écoles introduiront dans l'enseignement. Sur la couverture de certains manuels, à l'usage de l'Aurore en particulier, est indiqué en gros le nom de l'école à laquelle ils sont destinés, par exemple, « Étude de la langue française, 1^{ère} année à l'usage de l'Université l'Aurore », « Étude de la langue française, 4^{ème} année à l'Université l'Aurore ». Cette coopération étroite nouée entre le monde de l'enseignement et celui de l'édition permet la mise en place d'une chaîne de rédaction-édition-application de manuels, garante d'une grande efficacité du secteur de production de manuels et de sa professionnalisation.

2.3.3.2 Le modèle basé sur « la multiplicité de l'un »

Par rapport aux écoles de Zi-ka-wei qui cherchent à établir une connexion harmonieuse dite « inter-manuels », d'autres écoles ont plutôt tendance à se servir d'un ou plusieurs manuels gradués, méthodes selon l'appellation actuelle, c'est-à-dire un ensemble pédagogique composé de plusieurs ouvrages regroupant les éléments de l'enseignement de français, et organisés selon une progression interne qui relie les livres composants de la collection.

Le début du 20^e siècle est marqué par la parution de plusieurs méthodes graduées dont la collection de *Guides pour étudier la langue française à l'usage des Chinois* (法语指南 *Fayu zhinan*) rédigée progressivement par S.J. Alphonse Gasperment de la Mission catholique de He Jian Fu entre 1901 et 1920, et la *Méthode graduée de langue française à l'usage des élèves chinois*²⁴² publiée en 1901 par des frères maristes de Pékin. Conçu pour faciliter une étude suivie à l'élève de la manière que ce dernier puisse, comme le Père Gasperment l'espère, « fortifier ses connaissances, sans courir de ci de là, et avance avec ordre et

²⁴² Nous allons décrire cet ouvrage plus précisément dans le chapitre suivant pour sa valeur en enseignement phonétique.

méthode »²⁴³, chacun de ces ouvrages pédagogiques se compose généralement de plusieurs volumes, souvent au nombre de trois, dans lesquels l'auteur essaie de réunir le plus d'éléments linguistiques nécessaires à une connaissance suffisante du français : règles de phonétique, règles de grammaire, mots et phrases usuels, exercices grammaticaux et de traduction, rédaction, etc. Les savoirs linguistiques sont répartis dans différents livres selon la progression définie d'avance par l'auteur. Dans l'enchaînement des connaissances, on respecte généralement les principes de la grammaire à l'application, de l'écrit à l'oral, du vocabulaire simple au discours continu. La méthode d'Alphonse Gasperment comporte par exemple trois volumes, renfermant les règles de grammaire, des mots regroupés par catégories, des phrases usuelles et de petites histoires, et enfin des conversations sélectionnées selon les thèmes. Et la *Méthode graduée* des frères maristes comprend, quant à elle, aussi trois parties distinctes qui visent respectivement les principes de lectures, les règles élémentaires de la grammaire et un certain nombre de leçons, et finalement une étude plus approfondie sur la syntaxe de la grammaire, des thèmes et des versions en discours suivi, et techniques de rédaction.

Les manuels gradués représentent une plus grande facilité d'usage pour les écoles, qui n'ont plus besoin de sélection et de programmation de manuels : une méthode suffit pour dispenser un enseignement gradué de différents niveaux. Ainsi ces manuels sont les bienvenus dans beaucoup d'écoles de grandes villes comme le Collège du Nant'ang à Pékin, le Collège St. Francois Xavier et l'École franco-chinoise à Shanghai.

2.4 La société civile : tâtonnement dans la recherche de méthodes et manuels propres aux Chinois

Pendant longtemps après la scolarisation de langues étrangères en Chine, l'enseignement et la rédaction de manuels ont été assurés par les missionnaires étrangers, que ce soit dans les écoles étrangères ou chinoises, les Chinois n'étant pas encore en mesure de mener les deux entreprises de façon autonome. C'est le cas du français, comme nous l'avons démontré dans

²⁴³ « Préface » pour *Guide pour étudier la langue française à l'usage des Chinois*, troisième livre (2^e édition), GASPHERMENT A. S.J., Ho Kien Fou : Imprimerie de la Mission catholique, 1923.

les parties précédentes du présent chapitre. Au fur et à mesure que le nombre de Chinois possédant une ou plusieurs langues étrangères se multiplie, une force se forme vers la fin du 19^e siècle et se mobilise en vue d'une démocratisation de connaissances linguistiques dans la population. Elle est composée de gens éveillés et bien éduqués venant de différents milieux : élèves des écoles de langues, diplomates, chercheurs revenus de l'étranger et éditeurs. Leur action concerne principalement les livres de langues qu'ils rédigent pour leurs compatriotes à titre de « guide », « grammaire » ou de « cours ». Yang Xun, diplômé de la section d'anglais de *Tongwen guan* de Shanghai, est le premier à rédiger un manuel de langue au service des Chinois, avec son *Method for Learning English* (英字指南 *Yingzi zhinan*) publié en 1879. Il sera suivi d'entre autres, Gong Weilin qui publiera en 1887 un 法字入门 (*Fazirumen*, en français Initiation à la langue française), et de Zhang Deyi qui rédigera en 1895 un Grammar (英文话规 *Yinwen huagui*). De là se déclenche une première entreprise de conception de manuels de langues étrangères, y compris de français, menée par les Chinois eux-mêmes.

2.4.1 法字入门 (*Fazi rumen*) : première tentative chinoise dans l'élaboration de manuels de français

De tous les livres de français compulsés par les Chinois pendant la première vogue de langues étrangères, le plus ancien, donc le plus digne d'être conservé par l'histoire, est sans doute 法字入门 (*Fazi rumen*, en français Initiation à la langue française), rédigé en 1887 par un élève du Collège impérial de langues de Shanghai portant le nom de Gong Weilin²⁴⁴.

En 1879, à l'âge de douze ans, Gong Weilin est entré au Collège de Shanghai pour apprendre le français pendant huit ans environ. Mais tout en suivant fidèlement les cours de langue, Gong Weilin a également étudié le *Code civil* de France pendant deux ans auprès d'un professeur français.

Soucieux du destin du pays, le jeune élève constate au fur et à mesure l'importance des

²⁴⁴ En chinois 龚渭琳 (1867-?). Il convient de noter que Gong Weilin est encore élève à *Tongwen guan* lorsqu'il publie son livre. Nous classons cet ouvrage dans la bibliographie des manuels faits par la société civile chinoise parce qu'il n'est pas compulsé à l'usage du collège impérial, mais surtout pour ceux qui étudient la langue dans une circonstance non scolaire.

langues étrangères pour la Chine qui multiplie ses relations avec les nations étrangères, et il estime que l'acquisition d'une langue étrangère est un talent indispensable pour ceux qui désirent travailler dans les affaires étrangères :

Depuis que le port de Canton a été ouvert aux nations étrangères sous le règne de l'empereur Xianfeng et puis celui de Tongzhi, toute personne intéressée aux affaires étrangères doit obligatoirement maîtriser des langues étrangères pour servir la ville un jour ou l'autre.²⁴⁵

Décidé à apporter du sien à la généralisation des langues chez ses compatriotes, l'élève de français prend soin de classer le savoir linguistique acquis au fur et à mesure de ses études et, à partir des matériaux recueillis, il réussit à élaborer en 1887 son *Initiation à la langue française*. Le livre est publié par American Presbyterian Mission Press, qui siége à Shanghai, connu sous le nom chinois Meihua (上海美华印书馆).

L'ouvrage, « destiné spécifiquement à initier les débutants à la langue française »²⁴⁶, se présente sous forme d'un petit manuel d'une soixantaine de pages. Il est composé de 80 leçons précédées d'une introduction qui présente brièvement l'écriture française. Les leçons sont organisées autour des thèmes ou « matières » comme l'auteur le souhaite « en vue de faciliter la recherche des débutants »²⁴⁷. Sur le sommaire figurent dix-neuf matières que nous énumérons ci-après en intégralité dans l'intention de donner à nos lecteurs une idée générale de ce manuscrit précieux et difficilement accessible : alphabet, prononciation, astronomie, géographie, corps, nourriture, objets divers, animaux, oiseaux (insectes compris), herbes et arbres, fleurs et fruits, goûts et assaisonnements, conversation, nombres, calcul, métaux et pierres, vêtements homme et femme, ponctuation, et grammaire élémentaire²⁴⁸. Le manuscrit ressemble plus à un glossaire lexical qu'à un manuel proprement dit, parce qu'à l'exception des douze leçons regroupées sous les 1^{er}, 2^e et les deux derniers sujets (alphabet,

²⁴⁵ Consulter « Avis » dans *Initiation à la langue française*, GONG Weilin, Shanghai : Imprimerie Meihua, 1887.

²⁴⁶ *Idem.*

²⁴⁷ *Idem.*

²⁴⁸ La façon dont l'auteur marque les leçons nous paraît un peu confuse. En fait, il arrange son livre de la manière suivante : introduction, alphabet, prononciation (leçons 1-9), puis, les leçons 10-53 portant respectivement sur astronomie, géographie, corps, alimentation, objets divers, animaux, oiseaux, herbes et arbres, fleurs et fruits, goûts et assaisonnements, conversation (leçons 54-65), nombre (leçons 66-71), calcul (72-75), et finalement, métaux et pierres, vêtements homme et femme, ponctuation, grammaire. En tête des modules consacrés aux quatre matières que nous avons soulignées, l'auteur ne met pas le mot « leçon », quoique la méthode de rédaction employée est exactement la même que pour les autres parties. Nous les considérons ici comme « leçon » par commodité et arrivons ainsi à 80 leçons au total.

prononciation, ponctuation et grammaire élémentaire), le reste du livre qui représente la partie la plus importante se présente sous forme d'un vocabulaire thématique. Chaque leçon est une simple liste lexicale portant uniquement sur des mots ou phrases d'usage courant. Cette priorité accordée aux mots aurait été une empreinte de la tradition didactique du vocabulaire du Collège impériale sur son élève. Or, l'élève développe en toute évidence l'art de compiler des dictionnaires de ses maîtres. La façon dont il organise ses données lexicales, c'est-à-dire le regroupement par matières, est d'une toute nouveauté par rapport aux pratiques lexicographiques courantes de l'époque qui ont la tradition de classer le vocabulaire dans l'ordre alphabétique des mots occidentaux recueillis ou selon le nombre des traits des caractères chinois. Ce classement sera désormais largement utilisé dans beaucoup de livres chinois de français qui sortiront dans la première vague des manuels chinois de français au début du 20^e siècle. C'est le cas par exemple pour *les Éléments de langue française* de Ling Wangchao²⁴⁹, ou pour le manuel de Tan Yihao et celui de Wu Zonglian²⁵⁰. Ces derniers développeront à leur tour la méthode initiée par Gong, en accordant une plus grande attention aux phrases de conversation qu'aux mots isolés. Les propos d'un lettré chinois Liu Jingren (刘镜人) au sujet du manuel de Wu permettent de mieux connaître la valeur de ces manuels structurés en fonction de matières pour les apprenants chinois de français de l'époque :

[...] Depuis ces dernières décennies, des savants, chinois et étrangers, ont compilé des dizaines, voire une centaine de dictionnaires bilingues ou multilingues. Ces ouvrages, riches en exemples et citations tirés du plus grand nombre de livres possibles, arrangés par entrée de son ou d'alphabet, portent sur des connaissances détaillées et étendues. Or, ils accordent dans la majorité la plus grande priorité au sens des mots ou des textes écrits aux dépens du langage courant à l'usage du quotidien. Une telle préférence s'explique par la mentalité de nos compatriotes qui préfèrent ce qui est lointain et approfondi à ce qui est près et simple. [...] Sachant qu'il est impossible pour les Chinois de maîtriser une langue occidentale sans s'entraîner en langage courant, l'auteur trie les glossaires par matières faits par les Occidentaux, en garde le français et y ajoute la traduction chinoise. Il commence par des mots isolés pour passer progressivement aux phrases complètes. Tout est regroupé en matières et s'organise d'une façon extrêmement claire [...]²⁵¹

La méthode de transcription des sons français constitue une autre originalité du livre. Les sons français sont figurés par des caractères chinois comme 腊 pour le son *la*, 哀 pour le son

²⁴⁹ Cf. « 2.4.2.3 Un eclectisme pour des méthodes et manuels adaptés aux Chinois »

²⁵⁰ Les deux livres seront décrits dans le 3^e chapitre pour leur valeur en enseignement de type pratique. Voir « 3.2.2 L'esprit pratique dans les manuels »

²⁵¹ « Préface » fait par LIU Jingren le 20 octobre 1918, dans *Manuel de poche français-chinois*, WU Zonglian, Changsha : Presse commerciale, 1939, pp.2-3.

et. Pour mieux éclairer cette façon de sonorisation très à la chinoise, nous mettons ci-dessous un extrait de la leçon 10 relevant de la matière « Astronomie » et de la leçon 58 de « Conversation » :

月	已是三点半钟
La lune	Il est trois heures et demi.
腊 吕痕	衣来土挨船而哀團迷 ²⁵²

La même méthode est également employée dans la partie d'«Alphabet », puis celle de «Prononciation », dans lesquelles l'auteur illustre les sons des lettres et groupes syllabiques à l'aide des textes chinois comme A (挨), B (倍), H (挨虚), Zu (徐), Gu (瞿). Pour que la transcription phonétique en caractères chinois s'approche le plus possible des sons français, l'auteur s'appuie sur les sons du dialecte de Shanghai qui sont jugés fort semblables au français, en recourant à l'ancienne méthode *fanqie*. S'il s'agit d'un groupe syllabique comme *Chè*, il est transcrit avec les caractères 悉爱 qui donnent conjointement le son [fɛ] en prenant l'initiale du premier caractère et la finale du second ([fi]+ [ɛ]= [fɛ]).

La dernière partie du livre est conçue comme une découverte de la grammaire française. Des descriptions illustrées de temps en temps par de petits exemples sont fournies sur les parties du discours. Pour que les explications soient claires et explicites, l'auteur emploie le chinois langue maternelle comme langue de rédaction. Le chinois est aussi employé dans la partie d'« Alphabet » et celle de «Prononciation», à l'exception des lettres, mots, expressions ou phrases français donnés à titre d'exemple. Par rapport à la partie lexicale, la grammaire se place au second plan. Les descriptions syntaxiques et phonétiques faites dans ce livre s'avèrent encore simples, rudimentaires et parfois reprochables dans la mesure où la sonorisation du français en caractères chinois montre bien qu'il n'existe pas alors en Chine de conceptualisation du système phonétique à part entière. Qu'importe. Elle constitue entre autres la première tentative de la grammaticalisation des langues étrangères par les Chinois. Depuis lors, en plus de la méthode de lexique habituellement pratiquée dans l'enseignement de français, les notions relatives au mélange linguistique du français seront de plus en

²⁵² *Idem*, pp. 14, 38.

plus connues, maîtrisées et utilisées par les professionnels natifs du FLE en classe de langue ou dans la rédaction de manuels.

Une fois publié ce petit manuel produit un vif écho chez les lettrés chinois et tout ce qui constitue le livre, le classement du vocabulaire par matières, la traduction chinoise, la transcription des sons français et les explications sur les connaissances grammaticales, fait l'objet d'une appréciation générale positive. Ma Jianzhong, préfacier du livre, ne ménage pas ses louanges à l'égard du livre de Gong. Pour lui, ce manuel non seulement enrichit le fonds pédagogique de français alors très pauvre, mais semble plus adapté aux apprenants chinois :

[...] Jusque là on possède seulement une *Connaissances générales franco-chinoises*²⁵³ et une *Introduction à la langue française*, dont les apprenants de français peuvent se servir dans leurs études. Le seul défaut qu'on peut reprocher à ces deux ouvrages, c'est qu'ils ne sont pas annotés ni explicités. Pour ceux qui commencent à peine leurs études de langue, après avoir lu ces livres, il leur paraît difficile d'en saisir le savoir essentiel pour le réemployer dans d'autres circonstances. La raison est simple. En règle générale, quand on apprend une langue, on commence par l'étude de mots. Comment imaginer qu'un élève qui ne connaît pas encore un mot de la langue peut parler parfaitement cette langue ? [...] *Fazi rumen*, par l'ingéniosité de sa méthode de rédaction et l'adresse de la façon de marquer les sons, est vraiment un excellent livre de référence pour les débutants.²⁵⁴

Xu Dengying (许登瀛), postfacier entre autres du même livre, l'admire pour son « classement par matières » et « la progression du contenu du simple au difficile »²⁵⁵. Un autre lettré Yang Ranqing (杨然青) estime, quant à lui, que la transcription phonétique en dialecte de Shanghai reproduit les sons français « sans la moindre différence »²⁵⁶.

2.4.2 La Presse Commerciale : le moteur des dans de manuels

Après le livre de Gong Weilin, l'entreprise chinoise de rédaction de manuels de français qui vient juste de se mettre en route s'arrête net. Pendant une quinzaine d'années, jusqu'à la fin du 19^e siècle, aucun livre chinois de français n'est plus sorti, sauf la *Grammaire* du Père

²⁵³ Ma Jianguo évoque ce livre par son titre chinois 法汉常识 (*Fahan changshi*) que nous traduisons en français par *Connaissances générales franco-chinoises*. Cet ouvrage n'est cité nulle autre part que dans cette préface. Le livre original reste introuvable.

²⁵⁴ « Préface » faite par MA Jianzhong, dans *Initiation à la langue française*, GONG Weilin, Shanghai : Presse Meihua, 1887.

²⁵⁵ « Postface » faite par XU Dengying publié à la fin du livre.

²⁵⁶ « Cours à l'école Gezhi », publié en 1898 par le Bureau d'imprimerie de livres de Shanghai, cité par ZOU Zhenhuan, 2004, *op.cit.*, p.121.

Zhang publié en 1898. Cette stagnation commence à bouger au début du 20^e siècle dès lors que la Presse commerciale s'engage dans l'édition de manuels.

2.4.2.1 Une brève histoire de la Presse

Une des plus anciennes maisons d'édition de la Chine contemporaine, la Presse commerciale est une maison d'édition à caractère privé fondée en 1897 par quelques anciens ouvriers de la Presse américaine Meihua²⁵⁷. Ayant quitté la presse américaine, les démissionnaires chinois ouvrent leur propre bureau d'imprimerie à Shanghai. Au moment de sa création, faute de moyens, le bureau dispose seulement de quelques presses et d'un effectif d'une dizaine d'ouvriers. Ses activités concernent principalement les petites brochures à l'usage commercial et les statistiques sous forme de tableau.

L'époque de la création de la Presse est marquée par la grande réforme de l'éducation tentée par l'Empire au tournant du 20^e siècle, à la veille de sa ruine. En 1902, la Cour de Pékin décrète l'*Édit de Règlements portant sur les établissements scolaires*²⁵⁸, officialisant la généralisation des écoles modernes de type occidental. L'ancien dispositif éducatif basé sur les examens impériaux « étouffants »²⁵⁹ est aboli. Dans ce mouvement qui fait table rase du modèle éducatif du passé, de nouveaux programmes scolaires sont mis en place de sorte que les livres classiques chinois qu'on utilisait dans l'enseignement deviennent vite désuets. Le renouvellement de manuels est donc de plus en plus réclamé par les institutions et la société. Pour répondre à ces demandes, le gouvernement des Qing installe au sein de l'Université

²⁵⁷ La Presse Meihua de Shanghai, dont le nom original est the American Presbyterian Mission Press, est créée par des missionnaires américains en 1860 à Shanghai. Ses activités concernent notamment la Bible, les ouvrages religieux et des manuels destinés aux écoles religieuses. Elle publie également plusieurs dizaines d'ouvrages scientifiques et les premiers manuels de langues à l'usage des Chinois, dont *Method for Learning English* de YANG Xun, le *Dictionnaire technique* de l'Arsenal de Fuzhou, l'*Initiation à la langue française* de GONG Weilin. Elle penche vers son déclin au début du 20^e siècle et sera dispersée en 1937, pendant la guerre sino-japonaise.

²⁵⁸ Le gouvernement des Qing s'est décidé à mettre en place un nouveau régime au début du 20^e siècle dans l'espoir de sauver l'Empire en déclin. L'ancien système éducatif a été le premier à être réformé pour généraliser les sciences étrangères en Chine. En 1902, des hauts fonctionnaires avec Zhang Zhidong à leur tête ont rédigé et publié l'*Édit de Règlement portant sur les établissements scolaires* (en chinois 钦定学堂章程 *Qingding xuetang zhangcheng*), connu sous le nom de Règlement de Renyin, année du calendrier lunaire chinois (壬寅学制). Deux ans plus tard, ayant apporté des modifications sur le document, la Cour a publié le *Rapport adressé à Votre Majesté portant règlement des établissements supérieurs* (奏定学堂章程 *Zouding xuetang zhangcheng*), connu sous le nom de Règlement de Guimao (癸卯学制). Depuis la publication de ce document, un nouveau système d'éducation est entré en vigueur. Il est divisé en trois étapes : école primaire (9 ans), école secondaire (5 ans) et école supérieure (11-12 ans). Selon le règlement, des cours de langues étrangères doivent être dispensés aux écoles secondaires et supérieures. Ce système a été appliqué jusqu'en 1911, l'année de la chute de l'Empire.

²⁵⁹ LILiangyou et alii, *Histoire de l'enseignement de l'anglais en Chine*, Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, 2004 (2^e édition), p.71.

impériale de Pékin un service d'élaboration de livres²⁶⁰ qui a pour tâche principale la compilation et la publication de manuels scolaires. Or, la demande dépasse de loin l'offre. Le service à lui seul s'avère incapable de fournir autant de livres qu'on veut. En 1904, le gouvernement publie le *Rapport adressé à Votre Majesté portant règlements des établissements scolaires*, et fixe, dans les «Règlements portant sur la pédagogie»²⁶¹ qui y sont rattachés, des politiques préférentielles aux éditeurs non gouvernementaux, donnant le feu vert aux activités de publication de manuels menées par des presses privées.

Quatre ans avant la réforme de 1902, compte tenu du besoin déjà intensif en manuels, la Presse a publié en 1898 un manuel d'anglais intitulé *Premier livre chinois-anglais* (华英初阶 *Hua-yin chujie*). Le livre a été fait sur la base d'un livre anglais destiné aux élèves indiens. Pour l'adapter au public chinois, l'auteur n'a fait que traduire les textes anglais en chinois en mettant les deux langues en regard. Une fois publié le livre a fait fureur si bien que son éditeur a sorti très vite le second livre niveau avancé (华英进阶 *Hua-yin jinjie*) qui a produit un plus grand écho. L'année 1898 est également marquée par un ouvrage linguistique extrêmement important édité par la même presse, il s'agit bel et bien de *Grammaire* de Ma Jianzhong (马氏文通 *Mashi wentong*), premier travail de spéculation de la langue chinoise accompli par un Chinois. La première expérience réussie, la Presse oriente petit à petit ses activités vers les livres d'écoles. Au départ, elle se consacre seulement aux manuels destinés aux écoles primaires inférieures. Plus tard, surtout après la publication du règlement de 1904, elle cherche à étendre son champ en fournissant une diversité de livres à l'usage des études de tous les degrés, primaire, secondaire et même universitaire. Elle remporte vite un succès énorme. Selon les statistiques de 1906, sur 102 manuels pour les écoles primaires agréés par le ministère de l'Éducation de l'Empire, 85 sont publiés par des éditeurs privés, et sur ces 85 manuels, 54 sortent de la Presse commerciale, soit 52.9% du nombre total. Et en 1910, sur 84 livres pour les écoles secondaires et normales agréés par le ministre, 30 sont faits par la Presse commerciale, représentant 35.7% du total²⁶². Pendant la première décennie du 20^e

²⁶⁰ En chinois 编书处 (*Bianshu chu*)

²⁶¹ Le titre chinois du document est 学务纲要 (*Xuewu gangyao*)

²⁶² ZHANG Rong, «Presse Commerciale et développement des manuels modernes publiés à la fin de la dynastie des Qing», *Journal of Hebei Normal University (Educational Science)*, vol. 3, n° 2, avril 2001, p.69.

si ècle, la Presse se trouve déjà dans le peloton de tête. Les manuels qu'elle publie devancent largement ses adversaires, en genre, en quantité ou en qualité

2.4.2.2 Amorce d'une industrialisation du manuel de français

C'est dans cette période de développement prestigieux que la Presse porte son regard sur plus de langues étrangères dont le français. Jusque-là la plus grande quantité de livres de français a été publiée par les maisons d'édition de missions étrangères, notamment par T'ou-s'è-w'è des Jésuites français, ou par Meihua des Presbytériens américains. La présence chinoise dans l'édition de manuels de français est extrêmement faible, sinon invisible. Ce déséquilibre a été cassé dès lors que la Presse commerciale est entrée en jeu. En rassemblant nombre de spécialistes et professeurs de langue, elle réussit à produire toute une série de manuels et de matériels nécessaires à l'apprentissage du français. Dans un premier temps, ce sont principalement des livres traduits et annotés des manuels français comme la collection des *lectures enfantines avec traductions chinoises (premières, secondes et troisièmes)* (华法启蒙 *Hua-fa qimeng*) (1904-1914) et *Lectures courantes avec traductions chinoises* (华法中学读本 *Hua-fa zhongxue duben*) (1904). Ils sont vite suivis de plusieurs manuels compilés indépendamment par des intellectuels chinois. Dans cette collection figurent *Cours progressifs de leçons françaises* (法语阶暇 *Fayu zhixia*) de Chen Lu (陈籙) (1906), puis, *Éléments de langue française* (法语初步 *Fayu chubu*) (1918) et *Cours moyen de grammaire française* (中学法文文法 *Zhongxue fawen wenfa*) (1919), tous de Ling Wangchao (凌望超), et *Lecture élémentaire de la langue française* (图解初学法文读本 *Tujie chuxue fawen duben*)²⁶³ de Wang Shaohui (王绍辉) (1919). Ces manuels sont complétés de matériels pédagogiques à différents usages. Ainsi le livre de lecture intitulé *英法尺牍译要* (*Ying-fa chidu yiyao*, en français *Brèves lectures anglaises-françaises avec traduction chinoise*) de Chen Lu (陈籙) (aux environs de 1914) ; des ouvrages de référence tels que *Dictionnaire français-chinois* (法华新字典 *Fa-hua xinzidian*, 620 pages) de Lu Bohong (陆伯鸿), Pan Benzhou (潘本周), Shen Zhigao (沈志高) et ali. (1910)²⁶⁴ et *Nouveau Dictionnaire français-chinois* (模范法华

²⁶³ Voir « 3.5.2.2 Manuels chinois : scission entre la forme et la méthode »

²⁶⁴ http://book.kongfz.com/item_pic_22595_149888091/, consulté le 9 août 2013.

字典 *Mofan fa-hua zidian*, en français, 846 pages) édité par Xiao Ziqing (萧子琴), Xie Shouchang (谢寿昌), Shen Fushun(沈福顺)(1923)²⁶⁵; des livres de grammaire tels que *Classification du genre des substantifs de la langue française* (法文名词辨类 *Fawen mingci bianlei*) du professeur He Zhicai (贺之才)²⁶⁶ à l'Université nationale de Pékin (1921), *Grammaire française à l'usage des élèves chinois* (新编法文文法 *Xinbian fawen wenfa*) de Meng Chunqu (孟春瞿) (1921) ; des modèles de rédaction comme *Manuel de la correspondance* (法文文牍程式 *Fawen wendū chengshi*)²⁶⁷ de Chen Lu (陈籙) (1918) et enfin des recueils de mots et phrases usuelles comme *Guides polyglottes-Manuel de la conversation français-anglais-chinois* (法英华会话指南 *Fa-yin-hua huihua zhinan*) (J. Hieng Tse Kiang 1923)²⁶⁸. Et parmi les livres publiés plus tard, les plus spectaculaires sont sans doute le *Cours de français élémentaire* (大学初级法文 *Daxue chuji fawen*) (1937) et *Textes traduits du français* (近代法国文选 *Jindai faguo wenxuan*) (1938)²⁶⁹, rédigés par Jacques Reclus, professeur éminent à l'Université nationale de Pékin. Et c'est toujours dans la même presse que le *Manuel de poche français-chinois* (分类锦囊法语 *Fenlei jingnang fayu*) de Wu Zonglian (吴宗濂), écrit en 1918 et publié pour la première fois en 1928.

A partir d'un tel ensemble par ailleurs incomplet, on peut assez bien mesurer l'ampleur de la tâche qui a été menée par la Presse. Outre la quantité étonnante des publications, les livres visent un public varié allant des élèves captifs (des études primaires jusqu'aux études supérieures) aux apprenants non scolaires, des élèves spécialisés en français à ceux qui étudient la langue en tant qu'amateurs. Les niveaux de langue sont pris en considération, couvrant les apprenants débutants, moyens et avancés. Et chose plus intéressante encore est qu'au fur et à mesure que le nombre de livres publiés augmente, on constate une distinction, quoique encore pas suffisamment nette, entre le manuel proprement dit et le matériel d'enseignement complémentaire (dictionnaire, recueil de mots et phrases usuels, grammaire, livre de lecture, etc.).

²⁶⁵ <http://www.bookinlife.net/product-154625.html>, consulté le 9 août 2013.

²⁶⁶ Son nom chinois était figuré comme Ho Tse-Tsal dans des textes publicitaires lancés par la Presse.

²⁶⁷ http://tan.kongfz.com/item_pic_174_76396555/, consulté le 9 août 2013.

²⁶⁸ http://tan.kongfz.com/item_pic_36209_166663022/, consulté le 9 août 2013.

²⁶⁹ Pour plus de détails sur les deux ouvrages, consulter « 3.5.2 La disette de manuels directs de français »

En parallèle à ces efforts de publication de manuels scolaires se forme progressivement une chaîne chinoise de fabrication de manuels de français qui va depuis la rédaction des livres jusqu'à la vente. Pour la rédaction, la Presse fait appel à nombre de professeurs de langue, docteurs revenus de l'étranger, spécialistes en linguistique avec qui elle garde des contacts étroits. Au sein de la Presse a été créé en 1902 un bureau de traduction et compulsation qui est entre autres missions chargé de veiller à la qualité des livres à publier. Pour la vente des publications, un marketing performant est mis en place. Chaque ouvrage publié contient une page d'éditeur fournissant une information complète à son sujet (titre de l'ouvrage, date de parution, auteur, éditeur, adresse de la maison d'édition, tarif et même un avertissement sur le droit d'auteur). Et une campagne de promotion est systématiquement organisée pour les nouvelles sorties. Régulièrement, des textes publicitaires pour les livres récemment publiés ou à sortir sont affichés à la fin des publications de la Presse. Des manuels sont soumis aux services nationaux chargés de l'éducation de la Cour de Pékin, puis, après la chute de celle-ci en 1911, de la République de Chine, et nombre d'entre eux sont autorisés à entrer dans les écoles en tant que manuels officiels. Et une fois qu'un livre a obtenu l'approbation de l'administration d'État, on affiche en gros le titre de « manuels accrédité par *** » à côté du livre concerné dans la publicité. Ainsi on voit la mention « Accrédité par le ministre de l'Instruction publique » derrière les textes publicitaires pour *lectures enfantines avec traductions chinoises*, *Lectures courantes avec traductions chinoises* et *Cours progressifs de leçons françaises*.

Les stratégies commerciales ont abouti à l'effet souhaité. Les manuels sortis de la Presse dominant vite le marché et rivalisent avec ceux des éditeurs étrangers. Son élan est si fort que, le lieutenant Coulon, chargé de l'étude des établissements scolaires étrangers dans le Sud de la Chine, mentionne, dans le rapport qu'il soumet au Gouvernement général de l'Indochine le 21 mars 1913, « toutes les écoles chinoises sont littéralement submergées sous l'avalanche des manuels qui soient de la Shanghai Press Commercial »²⁷⁰, et, jaloux et inquiet de la

²⁷⁰ « Les établissements d'instruction et les influences étrangères dans la Chine du sud (1913/3/21) », dans dossier général 50-I *Règlements dont les Chinois prétendent éendre l'application aux établissements d'enseignement étranger*, ADMAEEN, fonds Pékin, Série A, carton 180.

présence importante de la presse chinoise, il ne peut s'empêcher de se lamenter sur la dégradation de l'influence française en Chine.

2.4.2.3 Un éclectisme pour des méthodes et manuels adaptés aux Chinois

Dès le début de ses activités de compulsation et édition de manuels, la Presse prête une attention particulière à la recherche d'une méthode ou une « science » comme Zhang Rong le qualifie²⁷¹, susceptible d'adapter le mieux ses livres aux habitudes d'apprentissage des Chinois. Dans la réforme d'éducation qui gagne toute la Chine de l'époque, les modèles éducatifs venant du Japon et d'Occident entrent successivement en vogue. La Presse elle aussi avait pris pour modèle les manuels japonais dans les premiers temps de ses activités d'édition de livres scolaires, et y avait puisé beaucoup de bonnes expériences. Cependant, dans ce mouvement d'imitation des nations étrangères, l'équipe d'expertise de la Presse, composé de nombre de grands intellectuels, dont Cai Yuanpei (蔡元培), Zhang Yuanji (张元济), Jiang Qiaowei (蒋巧伟), Gao Mengdan (高梦达), Zhuang Yu (庄俞), prennent toujours garde de ne pas se laisser mener par les pensées venant de l'extérieur. Un éclectisme est mis en place pour éviter une imitation mécanique. Zhuang Yu, rédacteur véteran de la Presse, se souvient ainsi de l'approche adoptée par la Presse dans ses choix théoriques :

Les théories sur l'éducation sont en perpétuel renouvellement. En Chine, on professe au départ notamment les discours japonais en la matière. Ils sont plus tard remplacés par les théories d'Europe et des États-Unis qui deviennent désormais sciences de référence. Là de nouveau, on a le choix entre l'école américaine et celle de France. Tous ces discours, entremêlés et compliqués, conviennent-ils aux compatriotes de notre pays ? Aucun jugement n'est définitif sur cette question. De ce fait, la Presse fait preuve d'un éclectisme dans la rédaction de tout livre, en adoptant les points forts de chacune de ces sciences et rejetant leurs points faibles.²⁷²

La pensée éclectique, en chinois 折衷主义(*zhe zhong zhu yi*), n'est pas étrangère aux lettrés chinois. Disciples de Confucius, ils cherchent en effet à agir à chaque fois et à chaque instant selon «le juste milieu», la plus grande vertu préconisée par le grand philosophe. L'idée étant faite, il reste à choisir dans ce syncrétisme ce qui est le meilleur, puis, à trouver

²⁷¹ ZHANG Rong, *op.cit.*, p.71.

²⁷² ZHUANG Yu, «Évolution dans les manuels édités par notre Presse» (谈谈我馆编辑教科书的变迁 *Tantan woguan bianji jiaokeshu de bianqian*), dans *La Presse commerciale : une histoire de 90 ans 1897-1987*, Pêkin : Presse commerciale, 1987, p.66.

un point d'équilibre où les éléments choisis se connectent en harmonie. En quête des manuels les plus adaptés au public chinois, la Presse, ainsi que les concepteurs qu'elle regroupe, a parcouru un chemin de tâtonnement.

On commence par une approche de travail relativement simple, en procédant à l'adaptation de quelques petits manuels français destinés aux élèves de la France. Ce sont souvent des récits empruntés à la vie réelle ou aux disciplines religieuses. En fait, peu de modifications sont apportées aux livres originaux. En règle générale, le contenu d'un manuel choisi est gardé tel qu'il est : les textes, les explications grammaticales, les savoirs en géographie, mathématiques, etc., et même l'ordre dans lequel tous ces éléments sont organisés. Le point faible du manuel étranger, présumé peu convenable au public chinois, est, comme ce que Ma Jianzhong avait reproché à la brochure d'Henri Boucher, qu'il est tout entier en français. Des mesures d'adaptation sont appliquées pour remédier à ce défaut. On ajoute, en tête de chaque leçon, une liste des mots détachés avec leurs sens en chinois, et à la fin de chaque alinéa ou de la leçon, la traduction chinoise du texte. Le but est d'aider le public chinois à saisir non plus seulement l'à-peu-près de la phrase, mais le suc du livre avec précision. Parfois, outre le vocabulaire et la traduction, on ajoute de petits exercices de traduction (thème et version) ou de grammaire (copier, compléter, question-réponse, transformation, récapitulation, concordance, etc.). Là de nouveau, on ressent le besoin des Chinois pour le vocabulaire, la traduction et la grammaire explicite dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ainsi ont été élaborés les premiers manuels de la Presse dont *les lectures enfantines* et les *Lectures courantes*.

Ces adaptations sont des succès. Les livres traduits et compilés ont eu un écho positif sur le marché. À partir des expériences acquises, la Presse fait le deuxième pas dans son entreprise d'édition de livres de français. Elle tente de promouvoir des manuels rédigés par les Chinois sans aucune collaboration. Ce ne sont plus des livres présentant une structure simple de glossaire ou de grammaire, mais de vrais manuels renfermant un composé d'éléments linguistiques (lexique, grammaire) et culturels. Au lieu de s'appuyer sur un fondement matériel bien fait, les concepteurs doivent compter sur leur propre force pour

recueillir les matériaux nécessaires, puis trouver une façon de les arranger dans leurs livres.

La première tentative du genre a été menée par Chen Lu²⁷³, avec son *Cours progressif de leçons françaises* publié par la Presse en 1906. Le manuel est conçu pour les apprenants débutants. Afin de compiler ce livre, l'auteur a pris ici et là des matériaux amples comprenant de petites phrases usuelles et textes courts portant sur des connaissances générales, telles que la Grèce, l'histoire de l'Europe et des rois de France. Les données recueillies sont classées selon la même forme que le livre d'Henri Boucher. Le livre est divisé en trois principales parties : prononciation, un Cours progressif de leçons et un appendice renfermant des proverbes chinois avec traduction française.

Les huit pages qui constituent la première partie du manuel sont entièrement phonétiques. Cette fois-ci, la méthode chinoise *fanqie*, c'est-à-dire la transcription de la prononciation en caractères chinois, n'est plus adoptée, comme Gong Weilin l'avait fait, pour sensibiliser l'apprenant aux sons français. On a recouru plutôt à la pratique courante des missionnaires français, en s'appuyant sur une diversité de combinaisons syllabiques régulières, comme *ba*, *be*, *b é*, *b è*, *bi*, *bo*, *bu*, ou *cha*, *che*, *ch é*, *ch è*, *chi*, *cho*, *chu*. Le postulat sous-jacent est le même que celui du livre d'Henri Boucher : à force de répéter mécaniquement ces exercices, l'apprenant découvrira les règles de phonétique du français.

La deuxième partie composée de 50 leçons constitue la partie la plus importante du livre. Commencé par une liste de mots thématiques, suivie de petites phrases usuelles ou de textes, chaque leçon est structurée de la même manière que la brochure d'Henri Boucher, sauf qu'aucun exercice de révision n'est proposé à la fin de la leçon. Tous les mots, phrases et textes sont accompagnés de traduction chinoise placée à droite sur la même page.

²⁷³ Chen Lu (1877-1939) : Ayant fait ses études d'abord à l'Arsenal de Fuzhou, puis à l'école *Redressement* de Wuhan entre 1891 et 1901, il a été recruté par la seconde école comme enseignant de français. En 1903, il est allé en Europe pour poursuivre ses études en Allemagne et en France. Dès son retour en Chine en 1908, il a travaillé au sein du gouvernement des Qing et y a assuré plusieurs fonctions importantes comme ambassadeur au Mexique. Après la chute de la dynastie des Qing, il a continué à travailler dans la diplomatie dans le gouvernement de la République de Chine, et a été nommé entre autres missions, ambassadeur en France. Après la déclaration de la guerre sino-japonaise en 1836, il s'est rallié aux japonais et a fini par être assassiné par des agents des services secrets du gouvernement exilé. En dehors de la vie diplomatique et politique, il a également rédigé plusieurs ouvrages dont le *Cours progressif*, le *Manuel de la correspondance* et des *Brèves lectures anglaises-françaises avec traduction chinoise*, publiés tous par la Presse commerciale.

Le progrès est évident si l'on compare ce livre avec celui de Gong Weilin. En vingt ans, de simples glossaires lexicaux à un livre scolaire de langue constitué avec un certain savoir linguistique et culturel, les Chinois commencent à posséder les grands principes de rédaction d'un vrai manuel. Or, en tant que première tentative chinoise de rédaction de manuels à éléments composés, l'ouvrage n'est pas irréprochable. Le défaut principal est le manque de cohésion entre les parties composantes à l'intérieur d'une leçon. Le vocabulaire qui se trouve en tête de chaque unité qui certes riche et bien rangé selon la matière définie, ne trouve pas le moindre écho, dans la plupart des cas, dans le contenu des phrases ou textes qu'il précède. Les mots sont donc à apprendre sans contexte. Les phrases qui constituent le texte d'une leçon sont, quant à elles, indépendantes les unes des autres. Elles semblent être placées assez librement, puisqu'on ne trouve entre elles, à l'exception de quelques premières leçons, aucun rapport ni thématique ni grammatical. Prenons comme exemple la leçon 13 que nous reproduisons comme suit :

Leçon 13

L'abat-jour La carafe Le papier L'ardoise La clef Le plat
 L'assiette La cuillère La salière Le bougeoir L'étui La serviette
 La bougie La fourchette La tasse La bouteille La gomme Le verre
 Le buvard La lampe Le cadenas La nappe

Nous n'avons pas de lampe.
 Lorsque j'eus dîné je partis.
 Hier quand la pluie eut cessé je sortis.
 Je finissais mon travail quand vous êtes venu.
 Connaissez-vous l'ambassadeur de France?
 Non, je ne le connais pas du tout.
 Je lirais si j'avais de la lumière.
 J'aurais marché si je le pouvais.
 Ne mentez jamais, dites toujours la vérité
 Aujourd'hui il fait du vent.
 J'espère qu'il fera beau cet après-midi.
 L'enfant obéissant sera récompensé par ses parents.
 Nous aimons les paysans respectueux envers leurs frères²⁷⁴.

Comme le montre l'extrait cité ci-dessus, outre la rupture entre le vocabulaire et le texte,

²⁷⁴ CHEN Lu, *Cours progressif de leçons françaises*, Shanghai : Presse commerciale, 1914, p. 17. La traduction chinoise qui a été mise en regard du texte français est omise. Le nom de l'auteur est figuré comme Tcheng-Loh sur la couverture du livre.

et entre les phrases du texte, le rythme de progression n'est pas suffisamment contrôlé. Trop de connaissances sont condensées dans une unité. Imaginez les difficultés que l'apprenant doit surmonter pour maîtriser, rien qu'après la lecture de douze petites phrases, plusieurs modes (indicatif, conditionnel, impératif) et temps d'une quinzaine de verbes (présent, futur simple, imparfait, passé composé, passé simple, passé antérieur), sans compter les vingt-deux mots isolés relatifs aux objets usuels à table ! Cette charge lourde, aggravée par ailleurs par le manque de connexion entre les éléments composants, aurait rendu l'enseignement difficile et suscité une lassitude chez les apprenants.

C'est en commettant des erreurs qu'on progresse. Ces lacunes apparues dans les premiers essais seront prises en considération et complétées dans les manuels publiés ultérieurement. Une douzaine d'années plus tard, quand la Presse sort dans un intervalle de trois mois deux livres de Ling Wangchao²⁷⁵, *Éléments de langue française à l'usage des Chinois* en octobre 1918 et *Cours moyen de grammaire française* en janvier 1919, les problèmes de confusion y sont parfaitement résolus. L'auteur s'avère plus habile à trouver un juste milieu, c'est-à-dire une meilleure solution, dans l'arrangement de ses matériaux. Prenons d'abord les *Éléments de langue française* pour exemple. Pour favoriser l'apprentissage, l'auteur a choisi de ralentir la progression des études, en répartissant le savoir linguistique dans plus de chapitres. Le premier chapitre est, comme celui de Chen, consacré à l'étude phonétique. Le deuxième, composé de 70 leçons, est destiné à transférer le savoir grammatical et un certain vocabulaire. Si chaque leçon suit la même structure que le livre de Chen, les mots recueillis dans le lexique sont tous tirés du texte de la leçon correspondante et les phrases sont grammaticalisées et regroupées autour du point grammatical à transférer. Afin d'éviter ce que trop de connaissances soient données en même temps à l'élève, on n'aborde en général qu'une ou deux règles dans une leçon. Et des exercices de thèmes sont proposés à la fin de la leçon pour renforcer la grammaire et le vocabulaire acquis. Les trois chapitres suivants sont destinés à aider l'élève à enrichir le bagage lexical dans l'ordre progressif : le troisième chapitre est conçu comme un vocabulaire thématique relatif à la vie courante, à la planète, aux relations sociales et au mélange grammatical ; ces mots isolés

²⁷⁵ Le nom chinois de l'auteur affiché sur la couverture est 凌望超 (I.W.LYNN).

sont suivis de dialogues continus à l'usage quotidien, renfermés dans la quatrième partie, puis des contes et poèmes français recueillis dans la cinquième partie. Le sixième et dernier chapitre porte sur les règles de conjugaison de verbes, que l'élève peut consulter en cas de besoin. Avec cette méthode d'organisation de matériaux, l'auteur combine sagement une diversité de savoirs, phonétique, grammaticale, lexical, culturel, tout en permettant à l'élève d'entreprendre ses études dans une progression ralentie et méthodique. Effectivement, un des atouts que la Presse souligne lors de la campagne de publicité pour le livre consiste à dire qu'il est « arrangé dans un ordre progressif: d'abord l'alphabet, puis la prononciation, des mots et phrases simples, et finalement des petites histoires » et donc « convenable pour les débutants »²⁷⁶. Outre cette plus grande aisance dans le classement des matériaux, ce qui nous paraît encore plus intéressant, c'est que la notion de révision commence à être introduite dans les livres. A part les exercices écrits et oraux d'application grammaticale (thème, version, question-réponse sur des points morpho-syntaxiques) proposés à la fin de chaque leçon, après un certain nombre de leçons, c'est le cas du *Cours moyen de grammaire française*, une unité de récapitulation sous forme de liste de questions est conçue pour rappeler sommairement ce qu'on a déjà étudié. L'idée de cette structure ressemble à la « progression spirale » préconisée par les didacticiens occidentaux d'aujourd'hui. Pour Zhang Zhengdong, elle provient en fait de la fameuse pensée classique, celle de Confucius qui influence pendant des millénaires les lettrés chinois, c'est-à-dire le principe pédagogique de 温故知新 *Wengu zhixin* (La révision du passé aidera à comprendre le présent)²⁷⁷.

Au bout d'une vingtaine d'années de recherche, les concepteurs chinois s'avèrent plus expérimentés dans la rédaction de manuels de FLE. Se basant sur les deux éléments de la culture didactique traditionnelle que sont l'étude lexicale et la traduction, ils s'engagent progressivement vers la grammaticalisation du contenu de leurs livres, ce qui était traditionnellement l'atout des rédacteurs français. L'enjeu qu'ils doivent désormais relever est de savoir comment organiser ces éléments d'ici et d'ailleurs lorsqu'ils sont mis dans un

²⁷⁶ Selon le texte publicitaire anglais affiché à la fin de la *Grammaire française à l'usage des élèves chinois*, MENG Chunqu, Shanghai : Presse commerciale, 1924. Le texte original est le suivant : «The lessons are arranged in progressive order : first the alphabet, then pronunciation, easy words and phrases, and finally short stories. The book is very suitable for beginners »

²⁷⁷ ZHANG Zhendong, *op. cit.*, p.78.

même livre. A cette fin, on recourt à la doctrine traditionnelle du « juste milieu », ou l'« éclectisme » selon la terminologie occidentale. Or, privé de critères scientifiques, cette notion de « juste milieu » ou d'« éclectisme » reste encore vague. Le choix de ce qui est jugé bon et de la bonne façon d'arrangement se fait plutôt par l'intuition empirique. Il en résulte que parfois on rate le coup.

Quoi qu'il en soit, les concepteurs chinois de l'époque sont, nous semble-t-il, habiles à adapter leurs manuels aux habitudes d'enseignement/apprentissage de langues de leurs compatriotes. Les livres de français qu'ils rédigent sont des marchandises très demandées. Ceux de la Presse commerciale en particulier se vendent fort bien, à tel point que certains d'entre eux, comme *Cours progressif de leçons françaises* et *Éléments de langue française*, sont édités une fois par an pendant plusieurs années consécutives. La deuxième édition de *Cours moyen de grammaire française* sort déjà huit mois après l'édition princeps !

2.5 Conclusion partielle

Du milieu du 19^e siècle au début du 20^e siècle, c'est une époque où tout commence dans l'histoire du FLE en Chine. Sur le terrain, on assiste tout à coup à un jaillissement de nombreuses premières tentatives de diffusion de la langue. Diverses forces y interviennent, se développent, se croisent et se rejoignent pour entraîner le premier âge d'or du français sur le territoire chinois.

C'est également une grande période que nous aimerions qualifier d'« épopée » de la méthodologie traditionnelle. Elle est marquée par une passion générale pour ce qui est susceptible d'aider à acquérir la L2 : le fonctionnement interne de L2, le recueil des extraits littéraires, l'accumulation du baguage lexical, la transformation des énoncés entre les L1 et L2, etc. Et on peut distinguer dans la profusion de pratiques de cette pensée didactique diverses méthodes adoptées par les différentes forces intervenantes : « la méthode de la grammaire », « la méthode de la traduction », « la méthode du dictionnaire », ou, en jouant sur le rôle et la place des éléments composants, « la méthode de traduction-grammaire », « la méthode de

grammaire-traduction », voir même « la méthode de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction ». Ces variations figurant dans le chant choral de la méthodologie traditionnelle développent une culture didactique de la L2 d'une grande diversité dans la Chine de la seconde moitié du 19^e siècle, tout en gardant à différentes institutions leurs identités didactiques respectives.

Il nous est parfois difficile, il faut le reconnaître, de distinguer l'origine de la méthodologie appliquée sur le terrain, ainsi que celle de toutes les méthodes composantes. Les professeurs français poursuivent sans doute la culture didactique qu'ils ont reçue en Europe. Et ils forment les premiers experts chinois de français qui poursuivront le modèle européen dans leurs activités linguistiques. Cependant, il ne faudrait pas négliger le fait que la tradition pédagogique native porte, elle aussi, des éléments de la même pensée didactique, comme une préférence pour le vocabulaire, pour la traduction et pour un modèle d'enseignement de la grammaire explicite, etc. Quoi qu'il en soit, avec cette méthodologie et ses variations, commence en Chine l'histoire de la didactique en français langue étrangère. Depuis lors, le français, comme d'autres langues occidentales, est enseigné par des professionnels de l'enseignement en tant qu'un savoir constitué et reconnu.

La formation du champ de l'enseignement des L2 en général et celle du champ de l'enseignement du français en particulier donnent lieu aux premiers manuels à l'usage des Chinois. Dans le cas du français, des glossaires lexicaux aux méthodes graduées, en passant par des livres spécialisés en grammaire, littérature et phonétique, les ouvrages scolaires prennent petit à petit la forme du manuel au sens moderne. Ils sont compulsés et publiés en fonction de la progression scolaire (de la première année jusqu'à la fin des études), couvrent les différentes compétences linguistiques exigées par le programme (phonétique, grammaire, littérature, mots et expressions, etc.) qu'ils développent respectivement leçon par leçon, et finalement, s'accompagnent de conseils pédagogiques (niveau d'études, démarches de classe, volume d'heures nécessaire, etc.) pour faciliter l'usage des enseignants²⁷⁸. Conçus souvent

²⁷⁸ D'après SHI Ou, « Une recherche non négligeable : quelques réflexions sur l'étude des manuels », *Journal des Sciences de l'Éducation de l'Université normale du Hunan*, n° 5, 2007, pp.5-8.

par des professeurs de français, les premiers manuels sont, en eux-mêmes, de bons témoignages des méthodes appliquées dans les milieux institutionnels.

Un autre phénomène qui mérite d'être relevé est que, ce qui fait contraste avec l'abondance des preuves de pratiques effectives de la MT, c'est l'extrême rareté des discours qui abordent une pensée didactique en tant qu'une théorie constituée, en l'occurrence la MT alors en vogue. Tout se fait de manière à donner l'impression que les militants du champs du FLE de l'époque, décideurs de politiques, concepteurs de programmes, enseignants, auteurs et éditeurs de matériels, etc., n'auraient pas été encore ce qu'on appelle aujourd'hui praticiens réfléchis de théories didactiques. Autrement dit, ils auraient recouru à la méthodologie sans s'en apercevoir. Ce manque de conscience théorique correspond à l'état de l'enseignement des langues dans la Chine de la deuxième moitié du 19^e siècle. L'enseignement des L2 ne se trouvant que dans sa phase débutante, tout reste à créer à partir du néant. On manque encore d'expériences pour parler d'une théorie quelconque. Comme ce qui est connu de tous, dans l'histoire de l'évolution de la didactique des langues, une théorie ne se constitue jamais *sur le moment*, c'est-à-dire à l'instant même des pratiques. Elle se fait avec un certain recul, à partir de l'observation et des réflexions sur ce qui a été fait précédemment.

Certes, par manque de discours théoriques en DLE, le temps des sciences de l'enseignement de L2 n'est pas encore venu. Mais, ce qui nous paraît significatif, c'est qu'on constate, à cette époque-là, un réveil de la conscience de la recherche d'une méthode propre aux Chinois. On le lit dans quelques fragments de discours officiels prononcés au sujet de la pédagogie. En 1904, par une disposition renfermée dans les *Règlements des établissements universitaires* fixés dans le cadre de la réforme éducative, la Cour de Pékin a insisté sur l'importance de « solliciter les professeurs de langue à la recherche d'une méthode d'enseignement qui s'adapte le mieux aux besoins pédagogiques, et qui puisse aider les élèves à améliorer la langue qu'ils étudient le plus vite possible »²⁷⁹. On s'aperçoit également

²⁷⁹ Disposition 8, 2^e partie « Règlements sur les matières disciplinaires », dans « Rapport adressé à Votre Majesté portant règlements des établissements supérieurs » (奏定高等学堂章程 *Zouding gaodeng xuetaang zhangcheng*), publié le 13 janvier 1904, recueilli par ZHU Youhuan, *op.cit.*, 1987, vol. 2, 1^e livre, p. 579.

de ces efforts dans les manuels rédigés pour les élèves chinois, en particulier ceux qui sont rédigés par les concepteurs chinois, quoiqu'ils soient novices dans le domaine : le recours à la traduction chinoise, l'élaboration de listes de vocabulaire, l'arrangement des matériaux par matières, la grammaire explicite, la progression spirale, etc. Quoique limitées encore à des inspirations et idées vagues, isolées et fragmentaires, sans être en mesure de former un nouveau domaine scientifique constitué, ces quelques tentatives inaugurent l'histoire de la recherche d'une méthodologie chinoise.

Chapitre III

La méthodologie directe : première ère scientifique (1915 -1949)

La méthodologie directe (désormais siglée en MD), ou la « méthode directe » selon l'appellation populaire de l'époque où elle était en vogue, n'est pas apparue en Chine du jour au lendemain. Tout comme ce qui s'était produit en France lorsque le concept a été constitué vers la fin du 19^e siècle, la naissance de la MD, ou pour mieux dire, son introduction en Chine puisqu'il s'agit d'une théorie « exotique », s'est inscrite dans des circonstances complexes. Des acteurs et des événements, entremêlés les uns aux autres, constituent, nous empruntons ici à Puren l'expression, un « labyrinthe des causes, des sources ou encore des influences »²⁸⁰ qui ont présidé à sa naissance, à sa vie et à sa prospérité. Dans cette complexité des choses, au lieu de recourir à des critères de classification, nous suivons tout simplement le fil du temps pour montrer aux lecteurs l'évolution naturelle de la pensée en Chine, en la découpant *grosso modo* en trois phases à caractère différent, à savoir : 1) période préparatoire (1900-1915), durant laquelle quelques idées d'ordre direct sont entrées en lice en vue d'un enseignement pratique sans que leur appartenance théorique ait été déclarée ; 2) période pragmatique (1915-1922) où, par la parution du manuel du Père Durand²⁸¹, la MD en tant que nouveauté didactique s'est effectivement appliquée en Chine sous forme de quelques manuels et de pratiques de classe qui l'exemplifiaient ; 3) période rationnelle (1922-1949), inaugurée par la publication de *Théorie de l'enseignement de l'anglais* de Zhang Shiyi²⁸², premier ouvrage scientifique chinois portant sur la théorie directe, et durant laquelle l'intérêt s'est porté sur la recherche théorique de la MD et la floraison de fruits académiques a abouti à une vulgarisation de la méthodologie dans l'enseignement des L2 en Chine. Pendant cette dernière période, de son côté, le milieu du FLE témoigne des particularités tant en recherche qu'en pratique. Et l'âge d'or de la MD arrive à sa fin avec la fondation de la République populaire de Chine en 1949, date à partir de laquelle le

²⁸⁰ PUREN Christian, 1988, *idem*, p. 97.

²⁸¹ Voir « 3.3.1 *Leçons de langue française illustrées* du Père A. Durand » du présent chapitre.

²⁸² Consulter « 3.4.2 La MD dans les discours chinois : continuité et originalité » du présent chapitre.

gouvernement a commencé à chercher le modèle soviétique.

3.1 Nouveaux besoins et nouveaux objectifs

Comme ailleurs dans le monde, la MD peut être interprétée en Chine comme une réaction contre ce que Puren appelle « l'insuffisance et inadéquation des résultats obtenus par la méthodologie existante »²⁸³, c'est-à-dire, contre la grammaire et la traduction magistrales que préconise la MT. Sur ce point, le didacticien chinois Zhang Jianzhong l'affirme pour sa part :

Les nouveaux besoins qui se font sentir à l'époque pour l'enseignement des langues étrangères et l'incapacité de la méthode de grammaire-traduction à satisfaire ces besoins provoquent une contradiction aiguë qui constitue la cause sociale de la naissance de la MD.²⁸⁴

3.1.1 Une ouverture approfondie sur l'extérieur

Le début du 20^e siècle est marqué en Chine par une plus grande ouverture de la société sur l'extérieur. Au bout de plus d'un demi-siècle d'ingérences des puissances occidentales, l'Empire du Milieu se voit, bon gré mal gré de plus en plus lié aux pays présents sur son territoire suite à la multiplication d'échanges avec ceux-ci dans les domaines commercial, éducatif, scientifique et militaire. Du côté de la population, au fur et à mesure de l'accroissement des contacts avec les étrangers, et notamment après le mouvement de 1898 mené par les lettrés réformistes, elle se montre de plus en plus accueillante, voire même envieuse de ce qui vient de l'étranger. En matière de langues, on voit disparaître le sentiment de haine ou de refus envers les parlers d'ailleurs, qui sévissait jadis chez les gens du peuple pendant la seconde moitié du 19^e siècle, comme l'avaient montré les témoignages de Qi Rushan et de l'arrière-petite-fille du Père Lépissier cités dans le premier chapitre du présent travail. En revanche, plus de gens, qu'ils soient fonctionnaires, commerçants aisés, riches cultivateurs, ou issus de très humbles familles, souhaitent que leurs enfants reçoivent une éducation sur le modèle étranger pour qu'ils puissent se procurer plus tard un emploi

²⁸³ Voir le schéma que Christian Puren a établi pour illustrer le mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie, PUREN Christian, 1988, *op.cit.*, p. 98.

²⁸⁴ ZHANG Jianzhong, *Les principaux courants méthodologiques étrangers sur l'enseignement des langues étrangères*, Shanghai : Presse de l'Université normale de Chine de l'Est, 1983, p.24.

prometteur. Le nombre des gens qui font une telle demande est en montée croissante, à tel point que, dans le cas du français, l'accès à certaines écoles, comme au collège *Tongwen guan* de Pékin, devient beaucoup plus difficile qu'auparavant. Qi Rushan a noté ce changement d'attitude :

[...] Pendant les vingt premières années, tous les élèves de *Tongwen guan* proviennent de l'aristocratie mandchoue et sont recrutés à l'école contre leur volonté, par ordre officiel. Au milieu du règne de l'empereur Guangxu, la société s'ouvre plus et des enfants de l'ethnie Han commencent à postuler au collège. Ils sont admis assez facilement s'ils sont recommandés par des gens de l'école, par exemple des employés, des enseignants ou élèves qui y étudient depuis un certain temps, d'autant plus que quand il s'agit de la recommandation d'un haut fonctionnaire de la Cour. Il n'est jamais question d'examen. Moi, j'ai été recommandé par Monsieur Weng Tongsi²⁸⁵. Ce n'est que lors de ma deuxième année d'études qu'on pense à recruter désormais sur examen puisque les gens qui veulent venir deviennent trop nombreux. Or, l'examen n'est point difficile à l'époque. D'ailleurs, on peut en être exempté si l'on a une recommandation d'un personnage important. Cette situation subsiste jusqu'au mouvement réformateur Wuxu de 1898. Quoique soldé par un échec, la réforme donne aux gens du peuple un esprit plus ouvert. Depuis, les candidats qui se présentent à l'école deviennent encore plus nombreux et le recrutement ne se fait désormais que sur examen.²⁸⁶

Les écoles chinoises ne sont pas les seules à voir leur porte enfoncée par cette grande affluence de demandeurs. Il en va de même pour les écoles catholiques françaises. En effet, les quatorze années du 20^e siècle constituent ce qu'on appelle « âge d'or » de l'œuvre éducative des missions catholiques²⁸⁷. Pendant cette époque, le nombre des élèves qui y sont accueillis s'élève à 14 000 aux environs de l'an 1875 pour passer à 132 850 en 1914²⁸⁸.

3.1.2 Le premier exode de Chinois vers l'étranger

Parallèlement à l'influence de ce qui vient de l'étranger sur le terrain chinois, un autre mouvement d'ouverture se produit dans le sens inverse : un groupe de Chinois déterminé à étudier ou travailler outre-mer, aux États-Unis, au Japon, ou dans des pays européens comme la France et l'Angleterre, constituent la première vague de Chinois à l'étranger. Il n'est pas sans intérêt de retracer ici cette histoire de façon détaillée puisqu'elle donne et donnera une impulsion à l'évolution méthodologique de l'enseignement des L2 en Chine par les besoins

²⁸⁵ Remarque faite par l'auteur de la thèse : Weng Tongsi 翁同龢 (1830-1904), Grand lettré et homme politique de haut rang, est également connu pour avoir été successivement maître des empereurs Tongzhi et Guangxu.

²⁸⁶ LIU Rushan, *op.cit.*, pp. 37-38.

²⁸⁷ XIAN Yuhao, TIAN Yongxiu, *op.cit.*, p.299.

²⁸⁸ ZHANG Li, LIU Jiantang, *Histoire des conflits entre l'Église étrangère et la Chine*, Chengdu : Presse de l'Académie des Sciences du Sichuan, 1987, p.685.

en langues déclarés par cette communauté chinoise voulant partir à l'étranger, par une diversité d'organismes de formation de langues qui sont créés au cours du mouvement et par le rôle important que les premiers théoriciens chinois formés à l'étranger joueront dans la recherche en DLE du terrain lorsqu'ils seront de retour en Chine.

Les jeunes élèves sont les premiers à sortir du pays. La Cour des Qing avait en fait commencé à envoyer un petit nombre de boursiers à l'étranger dans le cadre du mouvement de l'occidentalisation mené après la Guerre de l'Opium en vue de l'assimilation de connaissances étrangères pour le redressement national. En 1901, suite à la défaite cuisante subie à la Guerre des Boxers de 1900, le gouvernement a lancé de nouveau un mouvement réformiste dans l'espoir de sauver le vieil Empire au bord de la ruine. Dans le domaine de l'éducation, on envisage d'envoyer plus d'élèves étudier les sciences à l'étranger et d'appliquer des politiques préférentielles pour favoriser l'étude à l'étranger. A partir de ce moment-là, le nombre de jeunes sortis du pays se multiplie d'autant plus rapidement que depuis 1908, les huit pays alliés de la Guerre de 1900 ont commencé à retourner graduellement une partie des Indemnités des Boxers qu'ils avaient imposées à la Chine vaincue. Parmi toutes les destinations, l'Amérique et le Japon ont été pendant longtemps les pays préférés du gouvernement et du public. Selon les statistiques, on compte en 1910 plus de 600 étudiants chinois aux États-Unis²⁸⁹ et quant au Japon, le nombre d'étudiants qu'il accueille annuellement s'est élevé de 1 000 en 1903 à 8 600 en 1906²⁹⁰.

La France quant à elle reste longtemps devancée par les États-Unis et le Japon en ce qui concerne le nombre d'étudiants accueillis²⁹¹. Selon une source citée par Dai Dongmei,

²⁸⁹ LI Liangyou et ali., *op.cit.*, p.65.

²⁹⁰ FU Ke, *op.cit.*, p.34.

²⁹¹ A titre d'information, nous reconstituons ici l'histoire de l'envoi d'étudiants chinois à l'étranger qui peut être divisée en trois phases. 1) Période d'avant 1898. Le gouvernement des Qing envoie, à partir de 1872, de jeunes garçons de douze à quinze ans aux États-Unis pour étudier l'administration militaire, les arsenaux et la fabrication. Entre 1872 et 1875, 120 élèves, dont 30 par an, partent en Amérique dans le cadre de ce programme de formation. C'est le début du départ de jeunes Chinois à l'étranger pour un séjour d'études. Si, plus tard, la Cour sélectionne également des élèves pour aller dans des pays européens, en Angleterre, en France et en Allemagne, à la demande du gouvernement respectif de ces pays, le nombre des élèves partis vers ces destinations était encore très limité par rapport à ceux envoyés aux États-Unis. Dans le cas de la France, les élèves qu'elle accueille proviennent, pour la plupart, de l'Arsenal de Fuzhou. En 1875, l'Arsenal envoie quelques élèves en France pour une formation en technologie de fabrication de navires. Deux ans après, le 31 mars 1877 voit partir douze élèves de français et quatre apprentis de la même école. Trois nouveaux envois ont été effectués plus tard, respectivement en 1883, 1886 et 1897. Le nombre exact des élèves partis à chaque envoi est parfois difficile à se procurer. Selon les documents officiels, en 1883, six sur huit élèves envoyés en Europe sont allés en France ; 34 élèves sont partis en France et en 158

jusqu'à la Grande Guerre, « ils n'étaient au plus que quelques dizaines, envoyés pour la plupart par les gouvernements de divers échelons »²⁹². C'est après la révolution de 1911 qui met fin à la dynastie des Qing, notamment pendant la Grande Guerre, que l'Hexagone voit affluer un plus grand nombre de jeunes en provenance de Chine. Parmi eux, à part les boursiers officiels, la majorité sont ceux qu'on dénomme « étudiants-ouvriers » qui autofinancent leurs études en travaillant dans des usines françaises. Ils viennent en France dans le cadre du fameux « mouvement travail-études » (勤工俭学运动 *Qingong jianxue yundong*) lancé depuis 1912-1913 par des intellectuels et leaders d'étudiants²⁹³. Le mouvement se fait dans un contexte de troubles politiques que la Chine a connu après la chute du pouvoir impérial. Le détronement de l'empereur n'apporte pas à la Chine la démocratie et le développement attendus. Au contraire, elle est impliquée dans de fréquentes agitations militaires et politiques : la dictature de Yuan Shikai (袁世凯) qui s'est emparé du poste du président d'un nouveau gouvernement républicain (1912-1916), puis, après la mort de celui-ci, les nombreux conflits entre les seigneurs de la guerre qui règnent localement (1916-1922). Les fondateurs du mouvement, avec, en tête, Li Shizeng (李石曾), Cai Yuanpei (蔡元培) et Wu Yuzhang (吴玉章), tous anciens étudiants boursiers d'État en Europe, désirent sauver la Chine en formant « une nouvelle société de nouveaux citoyens » (新社会,

Angleterre en 1886 ; le nombre des jeunes qui ont débarqué dans ces deux mêmes pays européens en 1897 n'est pas indiqué. Pour avoir plus d'informations sur les élèves envoyés en France en 1877, 1883, 1886 et 1897, consulter « Évolution de l'Arsenal de Fuzhou » (福建船政学堂 *Fujian chuanzheng xuetang*), WANG Xinzong (王信忠), pp. 12-55, cité dans « Journal de Qinghua » (清华学报 *Qinghua xuebao*), 1932, n° 1, vol. 8, recueilli par ZHU Youhuan, 1983, *op.cit.*, pp.451-463. Le Collège impérial de Langues de Pékin, qui s'avérait beaucoup moins actif dans cette entreprise de coopération de formation avec l'étranger, commence à envoyer, à partir de 1890, dix élèves, par groupe de deux, dans les ambassades en France, en Angleterre, en Russie, en Allemagne et aux États-Unis à titre plutôt de stagiaires que d'étudiants. 2) Période du mouvement réformiste de 1898. Durant une dizaine d'années suivant le mouvement, auquel s'est rallié le jeune empereur Guangxu déterminé à instaurer un nouveau régime politique dans son empire à l'instar du Japon, l'Amérique s'est vue très vite découronnée par le Japon, qui a accueilli 90% des jeunes chinois partis à l'étranger pendant cette période (Voir LI Liangyou et ali., *op.cit.*, p. 62.). 3) Période entre 1901 et 1911. A partir de 1901, l'Occident remplace progressivement le Japon pour devenir le lieu privilégié des autorités chinoises qui, en voyant de plus en plus de jeunes s'élancer avec dynamisme vers le Japon, commencent à craindre que les étudiants reviennent dans l'Empire avec des idées réformistes et radicales qui risqueraient de nuire à sa bonne gouvernance. En 1902, un édit impérial exige des autorités provinciales le déclenchement du travail de sélection et d'envoi d'élèves en Occident (Cf. LI Liangyou et ali., *op.cit.*, p. 62.). Deux ans après, le ministère des Affaires étrangères et le ministère de l'Éducation élaborent conjointement *Six règles portant sur l'étude en Occident* (游学西洋章程六条 *Youxue xiyang zhangcheng liutiao*) (Cf. *Ordonnances prises sous la dynastie des Qing* (大清法令 *Daqing faling*), vol. 13, cité par LI Liangyou et ali., *op.cit.*, p. 62.). Depuis le lancement de ces politiques prioritaires, le nombre de jeunes partis en Europe et aux États-Unis augmente graduellement.

²⁹² L'allocution de TCHANG Ki, prononcée durant la conférence tenue à la Ligue de l'Enseignement le 19 mars 1920. TCHANG Ki, « L'enseignement du français dans la Chine républicaine », in *Revue Bleue, Revue politique et littéraire*, n° 2, 59^{ème} année, 15 janvier 1921, p. 43, ADMAEEN, Fonds Pékin, Série A, carton 188. Cité par DAI Dongmei, juillet 2014, *idem.*, p.242.

²⁹³ Pour avoir des informations plus détaillées sur ce mouvement, consulter : DAI Dongmei, juillet 2014, *op.cit.*, pp.239-269.

新国民 *Xinshenhui, xinguomin*)²⁹⁴. Tout comme leurs devanciers réformistes, ils tournent leur regard vers les sciences et pensées des pays avancés. Et la France est considérée par les initiateurs comme la plus propice destination pour l'universalisme de sa langue, les exploits qu'elle avait réalisés dans divers domaines (sciences, arts et littérature, les valeurs de liberté, égalité, humanisme, etc.), et aussi le coût des études relativement bas, comme l'a exposé Cai Yuanpei :

[...] Les membres de notre association, ayant vécu pour la plupart une longue période en France, éprouvent plus ou moins bien l'utilité de la langue française, [...] qui se traduit en bre par les quatre points suivants. Premièrement, c'est une langue utilisée par les organisations internationales. [...] Deuxièmement, la maîtrise de cette langue facilite le voyage. Si l'anglais suffit pour circuler dans la plupart des nations, le voyage sera impossible sans la maîtrise du français quand on se trouve dans les régions habitées par les nations latine et slave. Troisièmement, c'est une langue qu'on doit posséder si l'on envisage une éventuelle immigration. Une des raisons de la popularité actuelle de l'anglais dans notre pays s'explique par le nombre considérable des Chinois résidant en Angleterre et aux États-Unis. La France n'a ouvert ses portes aux travailleurs chinois que récemment. Il est certain que dans le futur, le nombre des résidents chinois en France dépassera ceux vivant en Angleterre et aux États-Unis. Et le quatrième et dernier point concerne les sciences. [...] La France est une nation réputée pour être créative. [...] Et la langue est un outil nécessaire pour l'introduction de cultures. Sur le plan culturel, la France est un lieu qui convient aux Chinois pour cinq raisons. D'abord, en matière de moralité, [...] on ne trouve pas d'autre nation que les Français qui chérissent autant la liberté et l'égalité et, n'hésitent pas à se battre pour l'humanisme [...]. Ensuite, dans le domaine des arts et de la littérature, [...] c'est la nation qui produit le plus d'œuvres [...]. De plus, on y est libre de choisir la religion qui nous plaît. Et en ce qui concerne les us et coutumes, les Français, comme nous Chinois, pratiquent pour la plupart l'agriculture. Ils sont de nature économes, paisibles, tolérants et bienveillants à l'égard des étrangers. Et enfin, la cinquième raison réside dans le fait qu'en France, on a l'opportunité de mener un séjour d'étude frugal, financé par son propre travail. Du fait qu'on ne compte pas un nombre suffisant d'écoles à l'intérieur de notre pays, il est encore nécessaire d'aller à l'étranger pour étudier les diverses matières. Or, l'État, ainsi que les individus, ne possèdent pas les moyens suffisants pour financer de telles études. Et c'est en France qu'on a la possibilité d'étudier une discipline en trois ou quatre ans, tout en payant le moins cher. [...]²⁹⁵.

Pour faire partir le plus grand nombre de jeunes, les précurseurs du projet recherchent de leur part un moyen de réduire autant que possible les frais de l'éducation en France. Ils l'ont trouvé dans une vie commune et semi-rurale pour les étudiants, en leur procurant des occasions de travailler dans des usines en France. En définissant le principe mi-travail et mi-études, ils créent dans des villes importantes, comme Pékin, Shanghai, Chongqing et

²⁹⁴ « Origines du mouvement travail-études de Pékin » (北京留法俭学缘起 *Beijing Liufajianxue yuanqi*), dans *Jeunesse nouvelle* (新青年 *Xin qingnian*), vol. 3, n°2, cité par FU Ke, *op.cit.*, p. 36.

²⁹⁵ « Préface de *Lectures élémentaires de la langue française*, manuel de français compulsé par la Société d'Éducation franco-chinoise », fait par CAI Yuanpei en 1918, *Lectures élémentaires de la langue française*, Shanghai : Presse commerciale, 1920.

Chengdu, des associations, dont la Société des Études en France (留法俭学会 *Liufa jianxue hui*) en 1912, qui ont pour but de faciliter l'envoi d'étudiants chinois à Paris. En une seule année, de 1912 à 1913, ces associations ont envoyé en France plus de 80 élèves chinois²⁹⁶. Tel est le début du mouvement des étudiants-ouvriers. Le mouvement se répand très vite dans tout le pays, même dans des provinces de l'intérieur du pays, et atteint son sommet avec la création de la Société franco-chinoise de l'Éducation (Désormais siglée SFCE) (华法教育会 *Hua-fa jiaoyuhui*) en 1916 par les initiateurs chinois et des personnels politiques et universitaires français. La plus importante des associations fondées pour la même finalité la Société s'occupe, entre autres objectifs, de tout ce qui concerne le séjour d'études des jeunes, en particulier de ceux issus de familles pauvres (envoi et préparation, orientation d'études et recherche du travail en France, assistance financière, etc.). Sous la poussée de la SFCE, le nombre d'étudiants partis en France augmente rapidement. Depuis le départ du premier groupe de jeunes envoyés par la Société en mai 1919 jusqu'en janvier 1921, fin du mouvement, on voit partir au total dix-sept promotions d'étudiants, nombre estimé à 2000 environ²⁹⁷. Parmi eux sont à citer quelques personnages connus dans l'histoire politique de la Chine, tels que Zhou Enlai (周恩来), Deng Xiaoping (邓小平), Chen Yi (陈毅), Xu Teli (徐特立), Deng Yinchao (邓颖超), Li Fuchun (李富春), etc.

Un autre groupe de Chinois, beaucoup plus nombreux, s'embarquent pour la France presque en même temps que les jeunes étudiants. Il est composé de jeunes paysans et de coolies recrutés par la France. A la suite de la déclaration de la Première Guerre mondiale, la France, souffrant de la pénurie de main-d'œuvre, signe en 1916 un accord de recrutement d'ouvriers avec le gouvernement chinois. Ce contrat, quoique lancé par la France dans l'intention d'avoir de la main d'œuvre à un prix modéré, est bien accueilli par la population chinoise, surtout par ceux qui vivent dans la pauvreté. Entre 1916 et 1918, plus de 140 000 travailleurs chinois sont embauchés et envoyés en France pour effectuer le plus dur et pénible labeur sur les fronts militaires, dans les mines ou des entreprises de fabrication²⁹⁸.

²⁹⁶ FU Ke, *op.cit.*, pp.36, 37.

²⁹⁷ SHEN Peilin, « Mon séjour en France en tant qu'étudiant-ouvrier (1920-1926 1^{ère} partie) », *Archives et Histoire*, n° 4, 2004, p.38.

²⁹⁸ MAILLARD Dominique, « Les ouvriers chinois en France pendant la Première Guerre mondiale », *Observation du Monde*, n° 2, 2009. De ces 140 000 ouvriers, 40 000 sont recrutés directement par la France et 10 000 sont embauchés par

Ainsi on voit se former, pendant les deux premières décennies du 20^e siècle, la première communauté chinoise en France, composée de boursiers, étudiants-ouvriers et notamment travailleurs recrutés par la France. S'ils n'étaient qu'à peu près 300 avant la Première Guerre mondiale, le recensement de la population mené par la France en 1921 montre que cette année, le nombre des Chinois en France s'est élevé à 13000²⁹⁹. À part les 2 000 étudiants récemment arrivés, les autres sont tous venus à titre d'ouvriers. Certains d'entre eux, dont le nombre est estimé à environ 3 000 selon un rapport publié par le ministère français de l'Intérieur en 1925, se sont mariés avec des Françaises et sont devenus de ce fait résidents permanents en France³⁰⁰.

3.1.3 L'inadaptation de la MT aux nouveaux besoins de la langue pratique

Le début du 20^e siècle est donc marqué en Chine par un accroissement plus rapide encore qu'auparavant de la demande de l'enseignement de L2 à cause de la soif d'ouverture que manifeste toute la société chinoise. Contrairement aux apprenants de la deuxième moitié du 19^e siècle qui étudiaient la L2 dans un but bien précis et professionnel (traduction et/ou lecture des écrits diplomatiques, littéraires, religieux ou scientifiques), le nouveau public d'apprenants désire posséder une L2 dans un but plutôt « pragmatique » : contacts journaliers ou d'affaires avec les personnes ou entreprises étrangères installées en Chine, séjours d'études ou de travail à l'étranger, voyages, ou éventuellement immigration. A cette finalité, ils réclament la maîtrise d'une langue pratique et vivante aux dépens d'une langue littéraire et soutenue. La langue orale est plus demandée que la langue écrite. Dans le *Projet de Circulaire aux Consuls* (3 octobre 1919), l'administration française chargée de la promotion de la langue en Chine fait état de l'esprit pragmatique dont les Chinois font preuve en matière d'apprentissage de L2, en reprochant aux missionnaires français de dispenser un enseignement désuet :

Le dévouement admirable de nos missions a fait beaucoup mais la tâche le dépasse déjà et le dépassera bientôt davantage. Le personnel se raréfie, en effet, et s'il veut se consacrer à l'évangélisation, qui reste son premier devoir, il lui sera moins facile de développer les œuvres

l'Angleterre, puis envoyés par celle-ci sur les fronts militaires situés en France.

²⁹⁹ THIERRY Pairault, *L'intégration silencieuse. La petite entreprise chinoise en France*, Paris : Éditions l'Harmattan, 1995, p.27, cité par MAILLARD Dominique, *op.cit.*, p.76.

³⁰⁰ *Ibid.*

d'instruction, bien que les deux choses aillent difficilement l'une sans l'autre.

Enfin il est avéré qu'une langue, et surtout en Chine, ne se propage qu'autant qu'elle est utile : elle est fonction du développement économique du pays. A part d'éminentes exceptions, les missionnaires ne se mêlent point au monde des affaires : ils prépareront plus volontiers – et c'est leur rôle – de futurs prêtres que de futurs commerçants.

Pour toutes ces raisons, il apparaît qu'il convient d'attirer en Chine des professeurs laïques, pour continuer plus efficacement encore une œuvre déjà si fructueuse. Mais, en effet plus intimement à la vie active du pays. [...] ³⁰¹

La MT, avec les méthodes et procédés qu'elle défend (grammaire, traduction, dictionnaire, etc.) s'avère, dans cette circonstance, peu capable de satisfaire aux nouveaux besoins d'apprentissage à cause de son écart avec la vie réelle. La priorité accordée aux structures de la langue et à l'apprentissage de vocabulaire sans contexte réel produisent, dans les manuels, souvent des textes artificiels très didactisés, à tel point qu'ils font un effet ridicule, comme le manifeste un texte d'un manuel de 1919 :

Mon frère a deux fils. Ses fils sont mes neveux. Ils ont deux chevaux. Avez-vous un cheval ? Le cheval est un animal. Un cheval a deux yeux et quatre jambes. Le cheval est un quadrupède. Un quadrupède a quatre jambes. Un homme est aussi un animal. Il a deux yeux, mais il n'a pas quatre jambes. Un homme n'est pas un quadrupède ; il a deux jambes. Il a aussi deux genoux, deux bras et un nez. Le hibou a deux yeux, mais le hibou n'est pas un quadrupède. Le hibou est un oiseau. Un oiseau a un bec et deux ailes. J'ai deux hiboux, mais ils ne sont pas ici. Êtes-vous ici, mes neveux ? N'êtes-vous pas avec vos chevaux ? Où sont-ils ? Dans votre chambre ? ³⁰²

Si ce texte français semble encore acceptable de par son aspect scientifique (connaissances sur différentes apparences physiques entre quadrupèdes, oiseaux et hommes), on propose tout de suite un exercice de thème plus absurde encore, que nous traduisons ci-dessous en français avec le texte chinois original pour faciliter la compréhension des lecteurs francophones :

Mon père a quatre enfants, deux fils et deux filles. Je suis un de ses fils. J'ai quatre oiseaux et un cheval. Mon cheval a deux yeux et quatre jambes. Mon oiseau a deux yeux, deux ailes et un bec. J'ai deux yeux, mais je n'ai pas quatre jambes. Je ne suis pas un quadrupède. J'ai aussi deux bras et un nez. As-tu quatre jambes, mon enfant ? Et as-tu deux ailes ? Es-tu un oiseau ou un quadrupède ? N'es-tu pas un animal ? N'as-tu pas deux bras ? ³⁰³

我之父有四孩童，二子二女。我是彼之一子。我有四鸟与一马。我之马有二眼四腿。我之鸟有二眼，二翼，一嘴。我有二眼，但我无四腿。我不是四足兽。我亦有二臂一鼻。尔有四腿乎，我童？尔有二翼乎？尔是一鸟抑是一四足兽乎？尔非一兽乎？尔无两臂乎？

³⁰¹ «Projet de circulaire aux consuls » remis par GROSBOIS Charles, 3 septembre 1919, AMAEEN, Fonds P ékin, Série A, 180bis, titre du dossier : 51-3 «Enseignement laïc en Chine »

³⁰² *Cours moyen de grammaire française avec exercices*, traduit et compilé par LIN Wangchao, vol. I, Shanghai : Presse commerciale, 1919, p.9.

³⁰³ *Ibid.*

L'exercice, conçu sans doute pour entraîner l'élève sur le savoir linguistique acquis (l'usage du verbe « avoir », celui de noms relatifs aux membres du corps, la structure d'interrogation et de négation), n'a ni utilité pratique ni raison et risque d'ennuyer les apprenants ou de devenir la source de raillerie de quelques espiègles.

Ainsi, la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des L2, qui a été si appréciée dans l'usage durant plus d'un demi-siècle, commence à être critiquée d'être incapable de satisfaire aux nécessités des Chinois devenant de plus en plus pragmatiques. Plus tard, dans les années 1920-30, elle sera systématiquement et violemment attaquée par les précurseurs chinois de la méthodologie directe :

– Pour l'absurdité de ses fondements théoriques qui prétendent que l'enseignement/apprentissage des L2 à travers la grammaire a pour effet le transfert de formation (« transfert de training»), autrement dit, étudier la grammaire peut former l'esprit («training the mind ») (ZHANG Shiyi, 1922, p.2) ;

– Pour sa coupure du contexte réel et sa séparation de « la vie quotidienne » à cause de ses méthodes d'entraînement qui insistent trop sur les compétences peu liées à l'usage, à savoir l'écrit, la traduction et la grammaire (ZHOU Yueran, 1929, p. 6) ;

– Pour son résultat négatif de faire acquérir « des habitudes artificielles et peu naturelles » à cause de l'irrespect des « règles de grammaire pratique » (LU Dianyong, 1933, pp.52, 16) ;

– Pour son inefficacité due à un projet pédagogique trop ambitieux voulant imposer en peu de temps une abondance de matériaux linguistiques, comme « Qui ne fait qu'une bouche d'un mets ne peut bien mâcher » (LU Dianyong, 1937, p.56).

3.2 Premières tentatives d'orientation de l'enseignement vers un objectif pratique (1900-1914)

Dans cette circonstance d'évolution sociale, les établissements de formation tant français que chinois réagissent, respectivement et conjointement, pour adapter leur enseignement de

L2 aux nouveaux besoins.

La première opération menée est de type quantitatif. Elle consiste à généraliser le français par le biais scolaire pour qu'il soit accessible à un plus grand public. Le but est atteint assez rapidement. Vers 1914 un système assez complet de l'éducation de français commence à prendre forme, couvrant tous les niveaux d'études, du primaire au supérieur, et dispensant toutes sortes de formation (français première langue, seconde langue, français de spécialité). Quelques chiffres méritent d'être cités ici pour illustrer l'ampleur de l'enseignement du français entrepris à l'époque. Au niveau des études primaires et secondaires, le français est généralement enseigné comme première langue dans les nombreuses écoles dénuées par la mission catholique française, dont le chiffre est estimé à 8 034 en 1914³⁰⁴, et du côté chinois, par la mise en vigueur de deux régimes éducatifs successifs lancés d'abord par la Cour des Qing en 1902-1904 (壬寅-癸卯学制 Régime *Renyin-guimao*)³⁰⁵ puis par le gouvernement républicain en 1912 sous le nom de « Régime éducatif des années Renzi-guichou » (壬子-癸丑学制 Régime *Renzi-guichou*)³⁰⁶, qui imposent désormais l'enseignement des L2 à toutes les écoles publiques, le cours de français n'est plus le fief de quelques écoles officielles comme pendant la deuxième moitié du 19^e siècle, mais il est inclus dans les programmes de l'enseignement secondaire comme étant optionnel aux élèves de « seconde langue étrangère »³⁰⁷. En matière d'éducation supérieure, le français est enseigné de manière optionnelle dans beaucoup d'universités publiques chinoises avec un volume d'heures assez considérable, en général de 6 à 9 heures par semaine selon les types d'établissements³⁰⁸. Deux universités, l'Université l'Aurore (1905) et l'Université nationale de Pékin (l'ancienne Université impériale de Pékin rebaptisée en 1912), dispensent des cours de français soit comme langue d'enseignement privilégiée soit aux étudiants

³⁰⁴ XIAN Yuhao, TIAN Yongxiu, *op.cit.*, p. 299.

³⁰⁵ Voir la note relative à ce sujet dans « 2.4.2.1 Une brève histoire de la Presse » du chapitre I.

³⁰⁶ Le document inaugurant ce nouveau régime est le « Décret portant sur le système scolaire » (le 3 septembre 1912) (dont le titre chinois est 学校系统令 *Xuexiao xitong ling*). Le document est consultable dans *Archives de l'histoire de la République de Chine* (Volume 3 – Éducation), Archives de l'histoire de la Chine n° 2, Nankin : Éditions des livres anciens du Jiangsu, 1991.

³⁰⁷ En règle générale, l'enseignement des langues étrangères est interdit au niveau primaire à l'époque. Les écoles primaires ne peuvent dispenser l'enseignement de quelques langues étrangères et dans une mesure limitée que quand il s'agit d'un besoin impératif.

³⁰⁸ Pour plus d'informations chiffrées, consulter les tableaux 1-3 sur les volumes d'horaires de cours de langues dispensés dans les écoles publiques de tous les niveaux selon les systèmes éducatifs de 1903 et 1913, FU Ke, *idem.*, pp. 26-27.

spécialisés en langue.

Parallèlement à ces efforts de vulgarisation des langues étrangères, une autre opération, que nous qualifions de « qualitative », est menée en vue d'une meilleure adaptation de l'enseignement des langues à la vie active du pays. La tendance est de moins gorger les élèves de connaissances coupées du monde réel, comme la grammaire et les écrits littéraires, et en même temps d'introduire dans l'enseignement ce qui est censé être utile pour la communication quotidienne, en particulier à l'oral, comme la phonétique, la conversation et le vocabulaire usuel. Il faut rappeler que cette opération s'entreprend dans un contexte où l'enseignement des langues reste encore très influencé par la MT, mais des idées pratiques réussissent à s'infiltrer petit à petit dans la mentalité des défenseurs des langues étrangères et les pratiques pédagogiques qu'ils organisent.

Revoyons de près comment les éléments de changement, si précieux pour une évolution méthodologique, s'accroissent pendant cette période de transition.

3.2.1 L'esprit pratique dans les programmes scolaires nationaux

Chez les formateurs chinois, les tentatives d'orientation de l'enseignement vers un objectif pratique se traduisent notamment par un rajustement des buts de formation et des manières d'organiser l'enseignement lorsqu'ils lancent de nouveaux programmes de langues.

La notion de langue pratique paraît pour la première fois en 1902-1904 dans les règlements relatifs à l'enseignement secondaire publiés dans le cadre de la réforme scolaire lancée à la même période. Le *Rapport adressé à Votre Majesté portant règlements des établissements secondaires* mis au jour le 13 janvier 1904 définit l'objectif pour l'enseignement des langues étrangères comme suit :

Le but essentiel de l'apprentissage des langues étrangères est de bien maîtriser l'usage courant des langues orientale, anglaise, russe, française et allemande, en particulier celui de

l'anglais et de la langue orientale³⁰⁹, de sorte à être en mesure de la/les pratiquer en cas de besoin, et d'élargir les savoirs à l'aide de ces langues.³¹⁰

Ce document laisse voir la première initiative prise par le gouvernement chinois de former des élèves possédant une L2 courante plutôt que d'avoir des agents professionnels spécialisés en traduction.

Cette tendance s'affirme après la fondation d'un gouvernement central provisoire succédant à la Cour des Qing en 1912. L'esprit du régime de 1902 est maintenu lorsque le ministère de l'Instruction publique fraîchement constitué promulgue entre 1912-1913 le *Régime éducatif des années Renzi-guichou*. En matière d'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire, l'objectif est défini comme suit :

L'essentiel de [l'apprentissage des] langues étrangères consiste à posséder sans entraves les langues étrangères de type courant, à acquérir la compétence de mettre en application les savoirs acquis en la matière, puis, à travers là, à élargir les connaissances.³¹¹

Il est également intéressant de mentionner que dans le système de 1912-1914, l'idée d'enseigner la L2 de type pratique s'applique également à l'enseignement primaire, où des cours d'anglais, ou, le cas échéant, des cours d'autres langues étrangères, peuvent être dispensés par les institutions concernées selon les besoins.

L'essentiel de l'enseignement de l'anglais est d'initier les enfants à une langue rudimentaire et facile, de manière à ce qu'ils puissent réagir à des situations courantes.³¹²

L'essentiel de l'enseignement des langues étrangères est d'aider les enfants à acquérir un

³⁰⁹ A titre d'information, « la langue orientale » est la dénomination générale qu'on utilisait à l'époque pour désigner la langue japonaise. Le régime de 1902-1904 étant conçu sur le modèle japonais, les langues japonaise et anglaise sont privilégiées et les langues française, allemande, russe sont dès lors enseignées comme secondes langues étrangères en tant que cours à option. Et la langue anglaise devient progressivement la langue étrangère majeure dans l'enseignement des langues étrangères en Chine et l'époque est révolue où le français rivalisait avec l'anglais tel que c'était le cas durant toute la deuxième moitié du 19^e siècle.

³¹⁰ « Rapport adressé à Votre Majesté portant règlements des établissements secondaires (le 13 janvier 1904) » (奏定中学堂章程 *Zouding zhongxuetang zhangcheng*), recueilli par ZHU Youhuan, 1987, vol.2, 1^e livre, p. 385.

³¹¹ Article 4 du Chapitre I « Matières et niveaux exigés » (学科及程度 *Xueke ji chengdu*) in « Règlements d'application du décret portant sur les établissements secondaires (le 2 décembre 1912, Décret n° 28 du ministère de l'Instruction) » (中学校令实施细则 *Zhongxue xiaoling shishi xize*), recueilli par QU Xingui, TANG Liangyan, *Recueil des documents historiques sur l'histoire de l'éducation dans la Chine contemporaine – évolution des régimes scolaires*, Shanghai : Presse de l'Éducation de Shanghai, 2007, p. 680.

³¹² « Règlements pédagogiques des écoles primaires inférieures et les programmes de cours (1912) » (小学校教则及课程表 *Xiaoxuexiao jiaozhe ji kechengbiao*), recueilli dans *Archives de l'histoire de la République de Chine* (vol. 3 – Éducation), *op.cit.*, p. 451.

savoir élémentaire à des usages pratiques.³¹³

Et pour réaliser ces finalités de formation, des instructions pédagogiques sur la façon d'enseigner les langues sont imposées par les autorités avec des descriptifs assez détaillés, que nous traduisons et schématisons par les trois tableaux ci-dessous :

Tableau 3-(1) Instructions pédagogiques pour l'enseignement secondaire des L2 (1904)

Régime scolaire	Recommandations pédagogiques ³¹⁴	Programme ³¹⁵	
		Niveau	Cours
1904	<p>Les professeurs de langues doivent définir leurs méthodes d'enseignement en fonction des besoins. L'important, c'est que les élèves possèdent la langue avec précision et automatisme. [...] Les langues doivent être enseignées comme suit :</p> <p>– D'abord, corriger la prononciation des élèves et leur apprendre des mots.</p> <p>– Ensuite, faire lire des textes simples, apprendre à lire et traduire en donnant des explications sur des mots et expressions.</p> <p>– Au niveau avancé faire lire des textes de type courant, enseigner la grammaire générale, tout en consacrant une partie du temps à la conversation, au vocabulaire et à la composition.</p>	1 ^{ère} année	règles phonétiques, traduction/compréhension, conversation, grammaire, composition, vocabulaire
		2 ^e année	Les mêmes cours
		3 ^e année	Les mêmes cours
		4 ^e année	Les mêmes cours
		5 ^e année	Les mêmes cours

³¹³ « Règlements d'application du décret portant sur les écoles primaires supérieures (le 8 janvier 1916) » (高等小学校令实施细则 *Gaodeng xiaoxuexiao shishi xize*), *idem*, p. 471.

³¹⁴ « Rapport adressé à Votre Majesté portant règlements des établissements secondaires » (le 13 janvier 1904), recueilli par ZHU Youhuan, *op.cit.*, 1987, vol. 2, 1^e livre, p. 385.

³¹⁵ *Idem*, pp. 388-390.

**Tableau 3-(2) Instructions pédagogiques pour l'enseignement
secondaire des L2 (1912)**

Régime scolaire	Recommandations pédagogiques ³¹⁶	Programme ³¹⁷	
		Niveau	Cours
1912	<p>Dans l'enseignement des langues étrangères, il est convenable de faire comme suit :</p> <p>– Commencer par la prononciation et l'orthographe.</p> <p>– Passer progressivement à des textes simples pour enseigner la déclamation, l'écriture de mots et expressions, la traduction/compréhension et l'écriture de mémoire de textes simples.</p> <p>– Au niveau avancé expliquer des textes de type courant et enseigner la grammaire générale, la conversation et la composition.</p>	1 ^{ère} année	prononciation, épellation, règles phonétiques, traduction/compréhension, écriture de mémoire, conversation, grammaire, vocabulaire
		2 ^e année	règles phonétiques, traduction/compréhension, écriture de mémoire, formation de phrases, conversation, grammaire
		3 ^e année	règles phonétiques, traduction/compréhension, conversation, composition, grammaire
		4 ^e année	règles phonétiques, traduction/compréhension, conversation, composition, grammaire, littérature générale

**Tableau 3-(3) Instructions pédagogiques pour l'enseignement
primaire des L2 (1912)**

Niveau d'études	Recommandations pédagogiques
Écoles inférieures primaires ³¹⁸	<p>– Il convient d'enseigner d'abord les mots et les phrases courtes avant de passer aux textes simples pour apprendre à lire et écrire, en expliquant les règles de composition et de grammaire.</p> <p>– Il est convenable de choisir des livres de lecture rédigés dans une langue anglaise pure, avec un contenu intéressant et correspondant à la cognition des enfants.</p> <p>– Il est préférable d'enseigner une langue anglaise de type pratique et d'accorder de l'importance à la prononciation, tout en traduisant correctement en chinois.</p>
Écoles supérieures primaires ³¹⁹	<p>– Il convient d'enseigner d'abord la prononciation, puis, d'apprendre à lire et écrire des mots et des phrases courtes, en expliquant les règles de composition et de grammaire.</p> <p>– Il est convenable de choisir des livres de lecture rédigés dans une</p>

³¹⁶ Article 4 du Chapitre I intitulé « Matières et niveaux exigés » dans « Règlements d'application du décret portant sur les établissements secondaires » (le 2 décembre 1912, Décret n° 28 du ministère de l'Instruction), recueilli par QU Xingui, TANG Liangyan, *idem*, pp. 679-680.

³¹⁷ « Décret portant sur les critères de cours dispensés aux écoles secondaires » (le 19 mars 1913, Décret ministériel n° 16) (中学校课程标准令 *Zhongxue Xiao Kecheng Biao Zhun Ling*), recueilli dans *Archives de l'histoire de la République de Chine* (vol. 3 – Éducation), Archives de l'histoire de la Chine n° 2, *op.cit.*, p.284.

³¹⁸ « Règlements pédagogiques des écoles inférieures primaires et les programmes de cours » (1912), *idem*, p. 451.

³¹⁹ « Règlements d'application du décret portant sur les écoles supérieures primaires » (le 8 janvier 1916), *idem*, pp. 471-472.

	<p>langue étrangère pure, avec un contenu intéressant et correspondant à la cognition des enfants.</p> <p>– Il est préférable d’enseigner une langue étrangère de type pratique et d’accorder de l’importance à la prononciation, tout en traduisant correctement en chinois.</p>
--	---

Le changement est évident si l’on compare ces programmes avec celui du Collège impérial *Tongwen guan* de 1876³²⁰. D’un point de vue culturel, on ne se borne plus à enseigner la L2 comme intermédiaire par lequel on a accès à la culture savante (apprendre la L2 pour traduire des textes littéraires et scientifiques), mais on commence à prendre conscience de la valeur culturelle de la vie courante (apprendre la L2 pour son usage quotidien). De ce fait, la traduction n’est ni le but ni le moyen unique de l’enseignement comme avant. L’oral est pris en considération, de sorte que les cours d’ordre nouveau, la prononciation et la conversation, se voient attribuer une place non moins grande que les cours classiques de traduction, de grammaire et de lecture.

3.2.2 L’esprit pratique dans les manuels

Les manuels aussi subissent une modification en ce qui concerne leur forme et leur contenu au commencement du 20^e siècle.

Des exercices visant à mieux habituer les élèves au son et à l’expression orale sont inclus dans des manuels de type traditionnel. C’est par exemple le cas des *Extraits des écrivains français*, livre de littérature, qui, nous l’avons vu au chapitre précédent de la méthodologie traditionnelle, renferment des exercices de phonétique, de questions-réponses, de paraphrases et de dictée conçus spécifiquement pour forcer l’élève à s’exprimer avec les connaissances linguistiques acquises.

L’enseignement de la phonétique est mis en avant et donne naissance à plusieurs manuels exemplaires. Rappelons que durant une très longue période suivant la scolarisation

³²⁰ Voir le tableau intitulé «Programme du Collège impérial *Tongwen guan* (1876) » cité dans «2.2.1.1 La traduction, objectif primordial de l’enseignement» du premier chapitre.

du français en Chine, la phonétique n'a pas occupé une place prépondérante dans l'enseignement. Dans les manuels de français parus avant le 20^e siècle, on ne trouve que quelques rares lignes, voire même aucune description portant sur les règles de prononciation. C'est normal dans une culture didactique dominée par la MT où l'on privilégie l'écrit aux dépens de l'oral. Et la partie phonétique, qu'on appelait généralement « lecture » à l'époque, comportait, s'il y en avait, seulement quelques tableaux simples de combinaison syllabique, sans explications, comme le montre un extrait de l'*Introduction* d'Henri Boucher :

Premier Tableau

ba	be	bi	bo	bu	na	ne	ni	no	nu
ca	ce	ci	co	cu	pa	pe	pi	po	pu
da	de	di	do	du	qua	que	qui	quo	qu
fa	fe	fi	fo	fu	ra	re	ri	ro	ru
		[...]					[...] ³²¹		

Cette situation commence à changer au tournant du 20^e siècle au fur et à mesure que plus de Chinois travaillent dans des entreprises françaises et ont donc besoin de parler français dans leurs contacts quotidiens avec leurs homologues français. Ainsi, savoir parler avec une prononciation correcte devient-t-il important. Les prêtres des écoles françaises en sont bien conscients et ils réservent dans leurs manuels plus de pages aux exercices de son en multipliant les exemples. Certains vont jusqu'à écrire un livre de phonétique à part entière. Dans ces manuels est proposé un enseignement de phonétique rationnel, c'est-à-dire qu'on enseigne la prononciation selon les principes de phonétique conceptualisés comme on enseigne les règles morpho-syntaxiques. Deux ouvrages de phonétique sont exemplaires à ce sujet. L'année 1901 voit la parution du manuel *Guide pour étudier la prononciation française à l'usage des Chinois* (法音指南 *Fayin zhinan*), édité par l'Imprimerie de la Mission catholique de He Jian Fu³²², située dans la province actuelle du Hebei. L'auteur, dont le nom reste inconnu, insiste sur l'importance d'une étude guidée dans l'apprentissage des sons français :

³²¹ BOUCHER Henri, 1884, p.III.

³²² En chinois 河间府. Sur la couverture du manuel, le nom chinois de la Mission est figuré en Ho Kien Fou, selon le système de transcription phonétique de l'époque.

Sans un maître qui enseigne, il est impossible d'apprendre seul les sons européens.³²³

Probablement par souci de faire de son livre un bon « maître » de phonétique pour accompagner l'élève dans ses études, l'auteur présente son guide de 27 pages selon la forme d'une grammaire française comme celle du Père Zhang. Les règles sont énoncées de façon explicite, en français, avec la traduction chinoise en regard. Elles sont suivies de différents exercices d'application.

Un deuxième ouvrage de phonétique plus volumineux est publié la même année. Il est connu sous le nom de *Cours préparatoire de la Méthode graduée de langue française à l'usage des élèves chinois* (法语读音 *Fayu duyin*). C'est en fait le premier livre d'une méthode graduée compilée par des pères maristes ayant travaillé dix ans dans des écoles de Pékin et de Tianjin. Le livre de plus de 200 pages est composé de trois parties distinctes : 1) les principes de lecture avec explications chinoises, accompagnés régulièrement d'exercices d'applications des leçons précédentes (47 leçons) ; 2) des leçons de lecture courante (43 leçons) qui sont des textes thématiques courts ; 3) un recueil de phrases de plus de 40 pages que l'élève a à faire chaque jour en classe ou en récréation. Le livre obtient une grande approbation de l'administration française, représentée par le ministre plénipotentiaire de France à Pékin et le consul général de France à Tianjin qui recommandent vivement un emploi général de ce manuel dans les écoles de Chine. Après ces deux livres de phonétique, l'enseignement de la prononciation française ne se fait plus comme autrefois sur une sensibilisation dite « physique » des oreilles de l'apprenant aux sons français, renforcée par la répétition mimétique de l'apprenant. Il s'appuie depuis lors sur les règles régissant les phénomènes phonétiques, répondant aux besoins d'un enseignement rationnel réclamé à l'époque.

Les matériaux utiles à l'usage quotidien sont en outre favorisés. Nous avons découvert parmi les livres de français élaborés au début du 20^e siècle des glossaires de vocabulaire et de conversation spécifiquement conçus par des rédacteurs chinois pour faciliter l'apprentissage

³²³ « Avis » dans *Guide pour étudier la prononciation française à l'usage des Chinois*, Ho Kien Fou : Imprimerie de la Mission catholique, 1901.

du français courant de leurs compatriotes. Citons notamment le *Guide français-chinois complet et détaillé avec la prononciation figurée par des sons chinois* (音注法语捷径 *Yinzhu fayu jiejing*) de Tan Yihao (1906) et le *Manuel de poche français-chinois contenant un vocabulaire, des phrases usuelles et la conversation avec la traduction chinoise* (分类锦囊法语 *Fenlei jinnang fayu*) (1918) de Wu Zonglian³²⁴. Dans la continuité de l'idée de leur devancier Gong Weilin, ils arrangent leurs matériaux par thèmes. Mais au lieu de se borner à recueillir des mots isolés par ordre de matière, ils consacrent une grande partie de leurs ouvrages aux conversations qu'on aurait à tenir dans la vie courante, ce qui aide mieux les gens à communiquer quotidiennement en français. Les phrases usuelles de dialogues sont classées en fonction des besoins de communications qu'on a à différents moments d'une journée (les quatre saisons, le matin, à midi et le soir, etc.) ou dans différents lieux (au restaurant, en mer, à la douane, chez le serrurier, chez un ami etc.). À part ces glossaires spécifiques, dans les manuels proprement dit, comme dans la *Méthode graduée* citée ci-dessus et la méthode d'Alphonse Gasperment décrite dans le chapitre précédent, les mots, phrases et conversation de la vie courante sont retenus aux dépens du lexique littéraire, religieux ou scientifique. Le principe est d'aller du plus simple au plus difficile, c'est-à-dire des mots aux dialogues, en passant par les phrases. Les rédacteurs, soucieux de connecter leurs livres au monde réel, essaient d'y rassembler le plus de thèmes variés, y compris le lexique paru par suite de l'évolution sociale. Ainsi Alphonse Gasperment a-t-il soin d'enrichir constamment son manuel de termes nouveaux. L'édition de 1923 de son livre par exemple collecte 175 mots ou expressions nouvelles, renfermés dans une rubrique consacré spécifiquement aux termes relatifs aux nouveaux phénomènes économiques, comme «mandat-poste», «capital par actions», «syndicat financier», «crédit»³²⁵, ou dans une

³²⁴ Wu Zonglian (吴宗濂) (1856 -1933) : Il est entré au Collège Impérial *Tongwen guan* de Shanghai en 1876, puis à celui de Pékin l'année suivante. Il a étudié dans la seconde école le français et le russe pendant quelques années. À partir de 1885, il a travaillé comme diplomate pendant de longues années dans plusieurs ambassades chinoises en Europe et assurait la fonction de sénateur et ministre en Italie en 1909. Pour compiler son *Manuel de poche*, Wu a emprunté, comme il l'a indiqué dans le début du livre, à un ancien professeur français du collège *Tongwen guan* nommé Charles Scherzer, le vocabulaire rassemblé dans la première moitié du manuel que le professeur utilisait. Selon Su Jing (1985, p.206), Wu a écrit aux environs de la même période un manuel intitulé *法语全编 (Fayu quanbian)*, en français *Cours complet de français* en collaboration avec un ancien camarade de classe Huang Zhiyao (黄致尧). Ce livre est une traduction chinoise de l'œuvre de V. Valne rédigée en anglais et français. Cependant, Su Jing n'a cité que le titre de cet ouvrage, sans mettre à côté son titre français ni préciser sa date de parution. À l'exception de cette citation, l'ouvrage n'est plus évoqué nulle part. Nous n'avons pas trouvé l'original non plus.

³²⁵ GASPERMENT A., *Guide pour étudier la langue française à l'usage des Chinois*, troisième livre (2^e édi.) : dialogues pratiques, Ho Kien Fou : Imprimerie de la mission catholique, 1923, p.183.

autre intitulé «Gouvernement » comportant un dialogue sur les secousses politiques depuis la révolution de 1911. Voici un extrait de cette dernière qui, par le contenu du dialogue et les termes propres à l'époque, ne tarderait pas à rappeler aux lecteurs chinois l'histoire de la période concernée :

1. Monsieur, depuis combien de temps votre pays est-il devenu une république ?
 2. Depuis la 4^e année de Suant'oung de la dynastie des Ts'ing.
 3. Pourquoi a-t-on changé la forme du gouvernement ?
 4. Le 11 octobre 1911, les soldats et le peuple se révoltèrent à Qutch'ang ; les révolutionnaires ne voulurent plus de la monarchie.
 5. Suant'oung résista-t-il ?
 6. Non, l'empereur étant sans ressources, abdiqua ; le régent le prince Tsait ch'oung résigna aussi sa charge, et l'impératrice douairière Loungu appela Yuancheuk'ai au secours.³²⁶
- [...]
11. Et pendant ce temps que devinrent les révolutionnaires ?
 12. D'un commun accord, ils décidèrent d'ouvrir une assemblée nationale ; ils ne voulurent plus ni de monarchie absolue, ni de monarchie tempérée, ni de monarchie constitutionnelle, mais simplement une république indépendante.
 13. Est-ce que l'ancienne forme de gouvernement fut complètement abolie ?
 14. Pas tout-à-fait ; mais il y eut un grand mouvement d'opinion, la presse ne parla plus que de droits du peuple, d'assemblée du peuple, de Chambre, d'affaires nationales, d'hymne national, de Constitution, de gouvernement constitutionnel, de liberté, d'élections, etc.

Pour finir cette partie, un premier constat s'impose. C'est que toutes les initiatives orientées vers un enseignement pratique citées dans les lignes précédentes portent dans une certaine mesure, nous semble-t-il, des caractéristiques de la méthodologie directe alors en progression dans le monde entier : le concept d'une langue « usuelle », l'importance accordée à l'oral, l'apprentissage du vocabulaire dans des phrases et conversations, exercices sous forme de paraphrases, questions-réponses et dictée, et la prise en compte de l'intérêt de l'élève, etc. Un second constat, qui conforte le premier, tient au fait que l'époque de progrès de la MD en France coïncide avec l'apparition des idées pratiques citées ci-dessus en Chine : en usage à l'École Alsacienne dès 1873, officiellement prescrite depuis 1902 en France, la MD a déjà remporté un succès universellement connu au début du 20^e siècle. Ce double constat nous amène à nous interroger si toutes ces initiatives prises sur le terrain chinois ne

³²⁶ *Idem*, pp. 180-182.

trouveraient-elles pas leur origine dans les idées directes que les missionnaires français auraient introduites de leur pays en tant que nouveauté didactique pour une meilleure propagation de la langue. Mais le manque de témoignages des acteurs de l'époque en la matière ne permet pas de l'affirmer et une recherche d'ordre historique plus poussée reste à faire en la matière.

3.3 L'entrée de la MD dans les pratiques (1915-1921)

Des renseignements puisés auprès des archives, que nous aurons le plaisir de partager avec les lecteurs dans cette partie, prouvent que la MD est effectivement appliquée en tant que méthodologie de référence dans des manuels et en tant que méthodologie d'application dans des pratiques de classe à partir de l'année 1915.

En fait, elle aurait été déjà pratiquée un peu plus tôt. Monsieur Cordier, délégué du ministre des Affaires étrangères de France au Yunnan alors en fonction, avait parlé d'un « enseignement direct » qu'on aurait voulu pratiquer dans l'école française de Yunnanfou³²⁷ dans son rapport du premier novembre 1913 adressé à Monsieur A.R. Conty, ministre de la République française en Chine. Il s'agit là, hélas, d'une tentative avortée puisqu'on s'était tout de suite rendu compte des nombreuses difficultés que cette méthode aurait rencontrées en contexte chinois une fois qu'elle se serait heurtée aux traditions de l'enseignement/apprentissage du terrain :

Les diverses leçons et exercices de français (grammaire, analyse, dictée, conversation, etc...) ont été réunis sous la rubrique " langue française " afin de pouvoir répartir ou grouper ces leçons le cas échéant. Elles comportent assez de variétés par elles-mêmes pour n'avoir pas besoin d'être coupées par d'autres exercices.

[...]

Pour l'enseignement du français aux indigènes, deux théories ont cours : enseignement avec l'aide de la langue maternelle de l'élève ; enseignement du français par le français.

L'éloge de cette dernière méthode n'est plus à faire. Il est évident qu'on n'arrive à bien manier une langue qu'en en faisant un constant usage.

Mais ce procédé si excellent soit-il présente quelque fois des réelles impossibilités ; aussi est-il indispensable de s'aider dans de nombreux cas de la langue maternelle de l'élève. En outre les Chinois sont partisans par tradition d'étudier sur le livre ; vouloir supprimer totalement ce dernier serait courir à un échec certain. Ils ne peuvent comprendre que l'on puisse étudier une

³²⁷ L'école a été ouverte en 1902 par Monsieur François, consul de France, après entente avec les mandarins de la localité Yunnanfu couvre une partie de la province actuelle du Yunnan.

matière sans avoir sous les yeux des passages à apprendre par cœur ; leur mémoire y fut contrainte, leur esprit assujéti depuis toujours. En sorte que le professeur doit commenter le texte, l'éclaircir, le rendre intelligible et assimilable.

D'autre part comment pourrait-on chez ce peuple habitué à considérer le maître comme un personnage sérieux, grave, infiniment respectable, devant lequel on ne pouvait réciter une leçon qu'en tournant le dos en signe de déférence, comment pourrait-on dis-je, sans soulever des tempêtes de rires et se faire traiter de fou, se servir, ainsi que l'exige la méthode directe, de la mimique pour expliquer certains mouvements ou gestes.

L'image enfin, cette écriture des ignorants comme l'appelle Rollin, ne peut venir en beaucoup de cas au secours de l'enseignement direct, car les artistes indigènes ont des conceptions toutes particulières dans l'exécution de leurs dessins. Montrez à un asiatique une planche représentant des animaux, et bien souvent il ne les reconnaîtra pas.

[...] ³²⁸

C'est effectivement la première fois que les procédés représentatifs de la MD, comme le détour de la L1 et de l'écrit, la mimique et l'usage de l'image, sont évoqués dans un discours portant sur l'enseignement de L2 en Chine. Ces propos, si précieux soient-ils pour leur rareté restent cependant lettres mortes, souffrant d'un frein net dans l'application.

3.3.1 *Leçons de langue française illustrées* du Père A. Durand

Les *Leçons de langue française illustrées* (法语读本 *Fayu duben*) à l'usage des enfants chinois rédigées en 1915 par A. Durand, jésuite à Shanghai, constituent la plus ancienne preuve d'application consciente de la théorie en Chine. L'ouvrage est édité par l'imprimerie de T'ou-s'é-wé. Composé de trois fascicules progressifs, *cours préparatoire*, *cours élémentaire* et *cours moyen* (en chinois 初阶 *Chujie*, 进阶 *Jingjie*, 升阶 *shengjie*) regroupant chacun à leur tour deux livres, la méthode s'utilise sur trois ans à raison de deux semestres par an. Parmi les six tomes qui composent cette méthode, le premier est un syllabaire destiné essentiellement à l'apprentissage de la phonétique et d'un vocabulaire simple et les cinq autres sont consacrés à une étude progressive de grammaire, de lecture expliquée et de conversation à travers quantité de leçons thématiques.

C'est ce qui est écrit dans la préface du premier fascicule qui fait date dans l'histoire didactique du français en Chine. On peut y lire une sorte de brève initiation à la théorie

³²⁸ « Le délégué du ministère des Affaires étrangères au Yunnan à son Excellence Monsieur A. R. Conty, ministre de la République française en Chine, à Pékin. » (le premier novembre 1913) dans le dossier *Les œuvres d'influence française au Yunnan* (1913), AMAEEN, Fonds Pékin, Série A, carton 448, pp. 10-12.

directe qu'on propage, s'opposant ainsi aux méthodes de traduction et de grammaire alors en vigueur en contexte chinois. Plusieurs connaissances relatives y sont explicitées : la source de la théorie (observation du processus d'apprentissage de la L1 par l'enfant), les façons dont on la désigne selon les différents points de vue scientifiques (méthodes maternelle, naturelle, directe, intuitive, visuelle), ses différences avec le modèle d'enseignement traditionnel (processus d'apprentissage naturel et spontané) et le principe essentiel de mise en application (enseigner dans la langue cible). Cet exposé sur la théorie directe, quoi qu'il ne soit pas rédigé dans un but académique, fait de ce texte un des rares, sinon l'unique discours scientifique en MD prononcés jusque-là en Chine. Qu'on nous permette de citer la première et principale partie dans son intégralité pour son caractère innovateur :

Il n'est pas rare de rencontrer des jeunes gens qui, ayant étudié plusieurs années une langue étrangère, sont au bout de ce temps totalement incapables de la parler. Ils en connaissent à peu près la grammaire, même certaines finesses de syntaxe, peuvent tant bien que mal s'acquitter d'un travail de traduction ; mais ils ne savent ni demander leur chemin, ni échanger un salut, ni tenir cinq minutes de conversation sur les sujets les plus usuels. S'ils n'ignorent pas tout à fait la langue étrangère, puisqu'ils sont capables de la transposer – avec combien de contresens, hélas ! – en leur propre langue, ils n'en ont qu'une connaissance extrêmement imparfaite, puisqu'ils ne peuvent s'en servir pour exprimer leurs pensées.

D'où vient ce regrettable déficit ? – Du défaut de méthode. La meilleure méthode d'enseignement des langues, et même la seule efficace, est celle qui copie la nature. L'enfant – le mot (**infans**) le dit – est un être qui ne sait pas parler. Cependant l'enfant a vite fait d'apprendre à parler ; trois ou quatre ans lui suffisent ; à part les muets de naissance, tout enfant de six ou sept ans sait généralement dire ce qu'il fait et ce qu'il veut, ce qu'il pense et ce qu'il sent. La méthode employée avec lui est donc excellente, et d'autant plus excellente que la valeur du maître et l'intelligence de l'élève sont pour assez peu de chose dans le résultat, puisque finalement tous les enfants savent parler.

Quelle est cette méthode et en quoi consiste-t-elle ?

On l'appelle la méthode **maternelle**, parce que c'est celle qu'emploie la mère pour apprendre à ses enfants à parler ; on l'appelle aussi la méthode **naturelle**, parce qu'elle est suggérée à la mère, avant toute étude théorique, par la nature elle-même ; on l'appelle encore la méthode **directe**, parce qu'elle va directement, c'est-à-dire sans l'intermédiaire d'aucune autre langue, des objets, de leurs qualités et de leurs actes aux mots (substantifs, adjectifs, verbes) qui les représentent ; enfin, certains l'appellent la méthode **intuitive** ou **visuelle**, parce qu'elle fait voir les objets avant de les nommer.

Ce qui est essentiel à cette méthode, de quelque nom qu'on la désigne, c'est que le maître parle à son élève dans la langue qu'il lui enseigne. La mère française parle français à son enfant pour lui apprendre le français, de même que la mère chinoise parle chinois à son enfant pour lui apprendre le chinois. Elle lui montre les objets et les nomme ; elle lui fait saisir les qualités des objets (couleur, forme etc.) et prononce les mots qui les représentent ; elle lui fait regarder les objets en action et prononce les verbes qui expriment les actions. Tout cela, la mère le fait naturellement ; l'enfant écoute et retient, il comprend et répète ; il apprend à la fois deux choses : des mots et la manière d'utiliser les mots, et c'est ainsi qu'il arrive à parler sa langue maternelle.

Cette méthode excellente, il est admis aujourd'hui qu'on doit l'appliquer et la généraliser dans la pratique des écoles et collèges. Là les conditions sont, à vrai dire, quelque peu changées ;

l'enfant sait déjà une langue quand il arrive à l'école, il n'est plus seul mais en compagnie de condisciples, parfois nombreux et d'inégale force, l'enseignement lui est donné à des heures marquées et non en tout temps et à toute occasion, comme à la maison paternelle. Il n'y a rien, cependant, dans ces conditions, qui doive décourager à l'école de l'emploi d'une méthode qui réussit si bien au foyer. "S'il suffit à la mère de trois ou quatre ans pour amener un enfant dont les facultés sont à peine éveillées, dont l'esprit n'a encore reçu aucun développement, n'a pris ni solidarité ni force, à parler naturellement et sans effort de lui-même et de ce qui l'entoure, on peut, semble-t-il, obtenir les mêmes résultats en bien moins de temps, avec des enfants plus âgés, dont l'esprit, par suite, a déjà reçu quelque culture et un certain développement. Et si, sans plan arrêté ni fermement suivi, elle aboutit sûrement, il n'est pas déraisonnable de supposer qu'on aboutira également en pratiquant les mêmes procédés qu'elle, mais coordonnés en méthode suivie et assujettis à une marche progressive."⁽¹⁾³²⁹
[...]³³⁰

C'est donc par conviction de l'efficacité de cette méthode maternelle dans l'apprentissage de la L2 qu'on décide de rédiger, à la lumière de celle-ci, ces *Leçons de français illustrées* à l'usage des Chinois, comme le révèle le préfacier immédiatement après ses propos de promotion de la MD qu'on vient de citer ci-dessus :

De cette idée et de cette persuasion est sorti le présent *cours de langue française*. Il est destiné à des enfants chinois, qui ne savent pas encore parler le français, et qui vont l'apprendre en commençant par le syllabaire et les premiers éléments de lecture.

La méthode est, nous allons le voir ci-dessous, une exemplification systématique des principes de la MD, d'autant plus que, pour que ces principes soient mieux exécutés par les enseignants qui utilisent le livre, l'auteur a soin de mettre, juste avant le commencement de la première leçon, une fiche de « Directions pédagogiques » dans laquelle, en quatre pages, il donne des recommandations et indications précises sur les démarches de classe et les procédés à appliquer lorsqu'on enseigne les différents cours de langue.

Dans la méthode même, les idées directes se concrétisent par une série de démarches qui portent sur les points suivants³³¹:

1) L'accent est dès le début mis sur l'oral. Pendant le premier semestre, l'élève apprend à épeler et à lire avec le premier livre. En matière de phonétique, on insiste sur

³²⁹ CARRÉI., *Méthode pratique de langage* (Paris, Colin, 1898), p. 29. Note faite par le préfacier dans le texte.

³³⁰ DURAND A., S.J., *Leçons de langue française illustrées*, 1^{ère} année, Cours préparatoire, 1^{er} semestre, Zi-ka-wei près Changhai : Imprimerie de l'orphelinat de T'ou-s'è-w'è 1925, pp. VIII, IX.

³³¹ Pour avoir une idée de l'organisation d'une leçon complète de la méthode, voir Annexe 3-(5): 1^{er} livre, 5^e leçon « Le papa et l'enfant », BML, fond chinois, CH 143671.

«l'acquisition d'une prononciation pure et distincte »³³², qui est, pour le concepteur, «le fondement indispensable d'une bonne lecture courante »³³³. A cette fin, dès le début, on explique aux élèves les règles de prononciation et la manière de placer les organes (lèvres, langue etc.) pour les prononcer, tout en leur fournissant de nombreux exercices d'épellation et de lecture. Et puis, la compétence d'expression orale est privilégiée. L'entraînement à la conversation française commence dès la première leçon de français. Dans un premier temps, l'élève doit retenir par cœur les extraits de textes, même sans savoir parfaitement les lire. Au fur et à mesure que l'élève progresse dans l'étude, à force de faire des exercices d'oral de question-réponse guidés par le professeur, il doit apprendre à répondre en continu, «par une phrase complète, et non par les monosyllabes «Oui », «Non » ou autres mots isolés («Demain »; «Très chaud ») »³³⁴.

2) En ce qui concerne l'écrit, l'étude de la calligraphie commence en même temps que la lecture. Au début, quand l'élève consacre son énergie à la prononciation, le professeur n'enseigne que les principes d'écriture. Il est absolument déconseillé d'expliquer le sens de tous les mots qu'on étudie uniquement du point de vue de la prononciation. Puis, il introduit petit à petit l'étude de mots à partir des dernières leçons du premier livre. Le vocabulaire, avec la traduction chinoise en regard, est celui de tous les jours. On enseigne «les mots usuels à la portée des enfants et les phrases d'un usage courant »³³⁵.

3) Les notions grammaticales ne sont pas exclues. Dès le premier livre, on donne de temps en temps quelques brèves explications sur des règles élémentaires. Et dans le deuxième, chaque cours commence par l'explication d'une règle portant sur une partie de phrase ou comprend un tableau de grammaire consacré à un phénomène grammatical particulier. Si on prétend enseigner la grammaire de manière «plus pratique que théorique »³³⁶, le moyen pris est de proposer des exercices de grammaire sous forme d'exercices faciles de thème et de version, qui, selon le concepteur, peuvent «animer la classe » et permettre au professeur de

³³² «Directions pédagogiques pour le Cours préparatoire », *Leçons de langue française illustrées*, 1^{er} livre, *idem*, p. XI.

³³³ *Ibid.*

³³⁴ *Idem*, p. XIII.

³³⁵ *Idem*, p. XII.

³³⁶ *Ibid.* Et toutes les citations mises dans ce paragraphe sont extraites de la même page.

« rendre compte de ce que les élèves ont compris et retenu ». Ces exercices se rapportent d'ailleurs à la lecture et au vocabulaire précédent. L'approche qui est mise en pratique semble donc d'ordre explicite et déductif. Mais il est évident que l'auteur a essayé de réduire la partie grammaticale puisqu'elle occupe beaucoup moins de volume que la conversation dans toute la méthode. D'ailleurs, dès le premier semestre, les termes grammaticaux sont toujours en français et on multiplie les tableaux de grammaire. Le but est « d'habituer les élèves à réfléchir un peu et de les familiariser avec cette étude si nouvelle pour eux » et que l'élève apprenne « plutôt par la vue que par le raisonnement ». Dans la pratique, on conseille au professeur d'être tolérant « même si beaucoup d'élèves semblent ne pas comprendre », puisque, selon le concepteur, « ce n'est pas du temps perdu. C'est une semence qui germera plus tard ».

4) Si le recours à la L1 n'est pas complètement rejeté (traduction chinoise des règles phonétiques et grammaticales, du vocabulaire, des conversations, présence des exercices de thème et de version, etc.), d'autres méthodes et procédés fondamentaux de la MD sont recommandés à différentes fins.

– La méthode directe. Elle est à appliquer notamment dans l'apprentissage de la phonétique et du vocabulaire. Il est recommandé au professeur d'enseigner avec l'appui des moyens permettant le détournement de l'explication explicite et de la traduction en L1, comme le recours aux mimiques, aux objets réels, images, dessins, etc.³³⁷. Les indications sont clairement données en la matière :

Il est très important, dès le début, d'appliquer la méthode directe et de ne pas faire de cet exercice une simple traduction de français en chinois. Le professeur devra donc s'ingénier pour mettre soit en nature, soit sur l'image du livre, soit en dessin au tableau noir, les objets que les élèves devront nommer [...].³³⁸

– La méthode imitative. Elle est très pratiquée lorsque les élèves apprennent à prononcer et se traduit soit par de nombreux exercices d'imitation, de mimique, ou de transposition de phrase-modèles³³⁹.

³³⁷ Annexe 3-(6) : 1^{er} livre, 27^e leçon « Les instruments de l'écolier », p.82. BML, fonds chinois, CH 143671.

³³⁸ « Directions pédagogiques pour le Cours préparatoire », 1^{er} livre, *op.cit.*, p. XII.

³³⁹ Annexe 3-(7) 4^e livre, 27^e leçon « Le petit gourmand puni », pp. 103, 104. BML, fond chinois, CH 143673.

– La méthode répétitive et intensive. Le professeur doit répéter sans cesse des phrases consacrées pour forcer les élèves à parler, comme « Comment s'appelle ceci ? apportez-moi cela ; faites telle action ; dites à votre voisin de faire telle chose ; comment est tel objet (forme, couleur, etc.) », ou pour les forcer à mémoriser, les interroger constamment sur l'application des règles expliquées. En même temps, une mémorisation parfaite (de mots, de conjugaisons, de conversation) est exigée, jusqu'à ce que, prenons la conjugaison par exemple, « l'élève arrive à réciter comme machinalement et sans faute »³⁴⁰.

– La méthode active. L'intérêt des élèves est pris en considération. Afin d'« intéresser les élèves et leur faire apprendre agréablement une foule de notions et de termes français, qu'ils retiendront sans fatigue »³⁴¹, les images qui sont utilisées pour mettre en lien direct la forme écrite du mot avec l'objet qu'il représente sont de nouveau mises en jeu. Elles se présentent cette fois-ci dans les « Exercices de langage sur l'Image » et sous forme de « ce qu'on peut tirer des tableaux muraux », qu'on met spécifiquement à la fin de chaque leçon du deuxième fascicule (*Cours élémentaire*). Pour le concepteur, la meilleure façon d'exploiter ces images est « de dessiner l'image au tableau noir, et de faire trouver oralement par les élèves les plus intelligents les réponses qui sont dans le livre ou d'autres analogues »³⁴².

– Enfin, on adopte une tolérance zéro à l'égard des erreurs de prononciation et d'écriture, en signalant aux enseignants :

[...] Dès le début, ne laisser passer aucune faute de prononciation et appliquer strictement les principes de lecture de la page 133. [...]

[...] Il est important de donner aux enfants, dès le début, des principes sûrs, et de ne pas les laisser contracter des défauts, qu'il est presque impossible de corriger ensuite. Le maître devra donc commencer par expliquer les principes d'écriture qui se trouvent à la page 135 et veiller à l'observation de ces règles. [...]³⁴³

Par la pensée directive qu'elle introduit et les procédés qu'elle propose en s'appuyant sur celle-ci, la méthode du Père Durand constitue en elle-même la première action consciente et guidée dans l'enseignement du FLE en Chine. Depuis sa parution, elle remplace les livres précédents pour devenir la méthode principale du Collège Zi-ka-wei.

³⁴⁰ « Directions pédagogiques pour le Cours préparatoire », 1^{er} livre, *op.cit.*, p. XIII.

³⁴¹ *Ibid.*

³⁴² *Ibid.*

³⁴³ *Idem*, p.XI.

3.3.2 La *Méthode de Berlitz* et d'autres livres utilisant la MD à l'usage des élèves chinois

Malgré la méthode du Père Durand, les manuels répondant au besoin de l'enseignement pratique s'avèrent encore peu suffisants à l'époque. Pour remédier à ce manque de matériel, on recourt à des manuels d'origine française faits en France pour l'apprentissage du FLE en Chine. C'est dans ce contexte que la fameuse méthode de Berlitz, désignée comme « méthode directe » en France³⁴⁴, est importée et utilisée dans des classes chinoises. Elle aurait été introduite en Chine pour la première fois à l'époque du mouvement des étudiants-ouvriers puisque le plus ancien document témoignant de l'emploi de cette méthode en Chine qu'on ait trouvé date de cette période.

En réalité apporter aux jeunes étudiants un soutien linguistique avant leur départ en France constitue toujours une des plus grandes priorités des organisateurs du Mouvement. A cette fin, des écoles préparatoires sont ouvertes au fur et à mesure du développement du Mouvement. Depuis la première école du genre, celle de Fangjia Hutong à Pékin en mai 1911, les classes préparatoires se répandent vite dans une vingtaine de villes chinoises³⁴⁵. Les cours de français se trouvent au cœur du programme de formation. Et le but est de dispenser un français rudimentaire et usuel pour permettre aux étudiants une survie scolaire et matérielle en France. Le témoignage de Deng Rong, fille de Deng Xiaoping, est intéressant puisqu'elle évoque les cours de français qui se déroulaient dans l'école préparatoire de Chongqing, où son père avait suivi une formation à l'âge de quinze ans juste avant de partir pour la France :

Cette école s'adresse aux jeunes ayant achevé leurs études secondaires ou ayant un niveau académique équivalent. Elle accueille une centaine d'élèves et les regroupe en deux classes. Ceux qui ont terminé leurs études secondaires sont placés dans la classe supérieure et les autres sont affectés dans le niveau élémentaire. On y enseigne le français, l'algèbre, la géométrie, la physique, le chinois et des connaissances de base sur l'industrie. Le français est le cours le plus important. Deux enseignants de français y travaillent : Wang Bomei, alors interprète au Consulat de France à Chongqing, s'occupe du niveau supérieur et un certain Monsieur Zhang qui a fait ses études en France se charge de la classe élémentaire [...]. On y apprend un français élémentaire et un certain savoir industriel pour se préparer aux études et au travail en France.³⁴⁶

³⁴⁴ PUREN Christian, 1988, *op.cit.*, p. 110.

³⁴⁵ Pour connaître l'histoire de ces écoles préparatoires, consulter « 3.3.3 L'assistance institutionnalisée » dans la thèse de DAI Dongmei, 2010, *op.cit.*, pp. 177-184.

³⁴⁶ DENG Rong, *Mon père Deng Xiaoping – l'époque de la passion*, Pékin : Presse des documents historiques du Comité central du PCC, 2010, p.68.

De toutes ces classes de soutien en français, l'École préparatoire aux études en France du village Buli (province du Hebei) est sans doute une des premières et des plus réputées. Financée par la Société des Études en France, l'École ouvre ses portes en automne 1917, accueillant 60-70 élèves. Le français reste la matière principale et on enseigne la grammaire et la conversation. Deux manuels sont utilisés respectivement pour ces deux cours : *Introduction à l'étude du français (Fayu jinjie)* d'Henri Boucher et la *méthode de Berlitz* de France, comme l'indiquent un document historique cité par Dai Dongmei et le souvenir de Shen Peilin, élève inscrit à l'École Buli en hiver 1919 :

Pour l'enseignement du français parlé, une méthode destinée aux étudiants de français langue étrangère a été retenue. Il s'agissait de celle de l'École Berlitz de France. Elle a été appréciée non seulement par les élèves, mais également par les enseignants. [...] ³⁴⁷

Le français est la matière principale dans l'école. [...] On utilise comme manuels *Fayu jinjie* (un petit livre en français avec la traduction chinoise en regard) et la méthode de «Berlitz» (manuel fait par les Français à l'usage des apprenants de français étrangers). Nous avons pour enseignant un certain Monsieur Cao qui a été interprète pour les ouvriers chinois (Il est originaire du district Gaoyang). Mais comme il n'est pas très bon en français et ne fait que lire les manuels, nous progressons lentement en français. Ayant passé plus de six mois à l'école, nous savons à peine les règles d'épellation et quelques phrases de conversations simples. ³⁴⁸

Les succès de la *Méthode de Berlitz* dans le monde entier ne sont plus à reconstituer. La mise en usage de ce manuel dans les classes chinoises traduit le désir des formateurs chinois de connecter l'enseignement du français en Chine avec le courant didactique alors en vogue à l'international. Or, ce qui est dommage, c'est que cette méthode, si bien faite soit-elle, n'aboutit pas à l'effet espéré dans les pratiques d'après le témoignage de Shen Peilin cité ci-dessus. La faiblesse linguistique de l'enseignant et le manque de formation de celui-ci en procédés d'application de la pensée directe doivent en être les causes principales. Il en résulte qu'au bout d'une assez longue période d'apprentissage, le niveau linguistique des élèves laisse encore beaucoup à désirer, au point que, comme Shen Peilin s'en souvient dans la suite de ses mémoires, quand il arrive avec d'autres camarades de classe à Marseille à la fin de l'année 1920, ils ne sont même pas capables d'utiliser le français pour faire des achats dans

³⁴⁷ DAI Dongmei, juillet 2014, *idem*, p. 257.

³⁴⁸ SHEN Peilin, «Mon séjour en France en tant qu'étudiant-ouvrier (1920-1926) (1^{ère} partie)», récit oralé par Shen Peilin et noté par ShEN Jianzhong, *Archives et Histoire*, n° 4, 2004, p.34.

les magasins³⁴⁹.

A côté de la méthode de Berlitz, quelques autres livres scolaires utilisant la MD d'origine étrangère sont adoptés dans les classes religieuses de français. Comme nous allons le présenter ci-après, dans les années 1920, à l'École française du Yunnan, *Le Tour de France par deux enfants* et *La lecture directe* de Lagardelle sont employés pour la lecture et l'écriture et pour la conversation, *Méthode directe pour l'enseignement de la langue française* par Schweitzer et Simonnot. Et la découverte de quelques documents historiques sur l'Institut des Hautes Études de Tianjin montre que l'établissement utilise *Le Tour de France par deux enfants* à la même période qu'à l'École française du Yunnan, et plus tard, vers la fin des années 1930, le remplacera par la fameuse méthode de Marchand– *La famille Dupont*³⁵⁰.

3.3.3 L'enseignement direct à l'École française de Fuzhou : un cas réussi

En consultant les archives à l'AMAEEN, un compte-rendu du 27 novembre 1920 au sujet de l'enseignement du français à l'École française de Fuzhou (dont la prononciation est figurée à l'époque en Foutchéou) dans le Sud de la Chine³⁵¹ retient particulièrement notre attention, faisant preuve d'une application systématique de la théorie dans les pratiques de classe.

L'École a été ouverte en novembre 1920 par R. Chapron. Des cours de français du soir, sous le nom d'Études françaises pratiques, sont les premiers organisés dans l'École. La durée des études est de deux ans, chaque année comprenant dix mois de scolarité régulière et deux mois de vacances. Le fondateur, comme il l'a indiqué dans son rapport, « ayant longtemps vécu dans une famille de professeurs », s'intéresse particulièrement aux questions de l'éducation et de l'instruction qu'il avoue se trouver « involontairement porté à ne pas

³⁴⁹ *Idem*, p. 36.

³⁵⁰ « Cours professés 1923-1924, l'Institut des Hautes études industrielles et commerciales de Tianjin », AMAEEN, Fonds Tientsin, carton 86 ; « Hautes Études (Kung Shang), Course of study », 1939 (p.2), 1940 (p.45), AMAEEN, Série A, carton 185.

³⁵¹ « Lettre de Monsieur Chapron adressée à Monsieur le Consul de France le 27 novembre 1920 », AMAEEN, Fonds Foutchéou, carton 45.

ignorer » et ne jamais avoir perdu de vue. De cette passion, il aurait suivi de près les nouveautés dans l'enseignement des L2 puisque de ce qu'il a écrit, il semble être très au courant de l'histoire de la MD et de ses avantages. Par ailleurs, c'est bien cette pensée didactique qu'il a décidé de suivre et l'a effectivement adoptée dans les pratiques d'enseignement.

L'objectif de formation est dès le début explicitement défini. Les cours ont pour but de donner rapidement à leurs auditeurs une connaissance pratique de la langue et des idées de la France, de telle sorte que ces personnes puissent aisément travailler avec des maisons françaises ou poursuivre leurs études dans les établissements français d'instruction.

Pour remplir ces conditions, le double programme suivant s'impose : 1) Enseignement rapide du français par l'usage direct, avec des cours ainsi répartis : lecture et écriture, conversation, exercices oraux pratiques, grammaire, exercices écrits, éléments de littérature ; 2) Étude pratique des connaissances qui peuvent être d'une application fréquente dans les relations franco-foukien-foukienoises, à savoir : l'histoire (rôle de la France dans la civilisation), la géographie (surtout économique), l'arithmétique, les sciences physiques et naturelles, complétés par des notions sur les matières premières et les produits manufacturés.

Des ouvrages, tous français, et dont la plupart s'appuie sur la pensée directe, sont adoptés pour l'enseignement de différents cours. En voici le répertoire :

Pour la lecture et l'écriture : *La lecture directe*, méthode Lagardelle, *Le Tour de France par deux enfants*, par Brunon.

Pour la conversation : *Méthode directe pour l'enseignement de la langue française*, par Schweitzer et Simonnot.

Pour la grammaire : *Grammaire française*, par Fischer et Bauer.

Pour la littérature : *Initiation littéraire*, par Faguet, *Premières lectures littéraires*, par Bauer et de Saint-Étienne. On y ajoute les dictionnaires *Larousse*.

Les manuels ayant été fixés, on en vient à finaliser les manières de les employer en

classe. Des méthodes d'ordre direct sont choisies et appliquées comme suit :

1) Lecture et écriture. On emploie la méthode phonétique directe. L'épellation presque entièrement écartée ne trouve sa place logique qu'en grammaire ou pour les difficultés de l'orthographe. Les sons et les signes se trouvant ainsi directement associés, le passage de la lecture à l'écriture, même sous forme de dictée, se fait naturellement.

2) Conversation. C'est la base de l'enseignement. La méthode directe, sans emploi du chinois, est appliquée.

3) Exercices oraux pratiques. Ils comprennent la lecture et l'explication d'articles de journaux et de revues, de prospectus industriels ou commerciaux, de papiers d'un usage courant dans la banque, etc. Ils sont complétés par des exercices de documentation que l'enseignant juge indispensables. Le but est de donner aux élèves la conviction que leurs connaissances sont loin d'être complètes ou immuables, qu'ils doivent les perfectionner et qu'il leur sera toujours nécessaire, dans leur propre intérêt, de consulter les livres, les revues et même les catalogues français. Ce cours est, pour son concepteur Monsieur Chapron, d'une importance qui ne peut échapper : il prolonge la conversation vers les réalités, il amorce l'enseignement des sciences usuelles, bien plus, il prépare une liaison permanente des anciens élèves de l'École avec la France. En ce qui concerne la méthode qu'on suit ici, elle s'écarte le moins possible des conditions de la réalité. Pour cela, par exemple, on mettra sous les yeux des étudiants les documents que les Maisons françaises en Chine communiquent à l'école.

4) Grammaire. La méthode de grammaire inductive est mise en application. Les règles sont le résumé des observations faites du cours de la lecture et de la conversation ; autrement dit, l'exemple devra les précéder. On supprime également les bizarreries secondaires qui n'atteignent pas la prononciation.

5) Exercices écrits. Sous forme de dictées, traductions, narrations, rédactions de lettres ou de simples notes, ils se conforment aux méthodes indiquées précédemment, sans perdre les applications de vue. Ils sont donc l'auxiliaire, sinon le complément forcé des exercices oraux pratiques.

6) Littérature. Les éléments exposés sont des plus simples, mais ils ont leur utilité : celle d'éveiller dans l'esprit des étudiants le désir de connaître les écrivains et les penseurs français.

7) Autres cours. Ce sont de véritables leçons de choses françaises. Les méthodes de ces cours se rapprochent beaucoup de celles préconisées pour la conversation d'une part et, d'autre part, pour les exercices oraux pratiques.

Ainsi, par ce processus d'application de la MD, depuis l'élaboration du programme jusqu'à la conception de procédés de classe, en passant par le choix de manuels, l'École est un remarquable exemple dans la mise en cohérence de l'ensemble de ses activités pédagogiques à tous les niveaux.

A remarquer que tout en appliquant fidèlement les principes de la MD, on est conscient de l'éventuelle inadaptation de ces méthodes « pratiquées en France pour des cerveaux européens » aux « habitudes d'esprit chinoises ». Pour remédier à ce défaut, on déclare être prêt à conserver dans l'enseignement « assez de souplesse pour pouvoir le modifier au grés des circonstances et des besoins ». Aucune explication n'est cependant fournie pour montrer en quoi consiste cette souplesse. Or, un détail révélé dans l'exposé de Chapron nous porterait à y croire. En effet, selon son exposé les cours sont répartis entre deux enseignants : les cours classiques d'écriture et de grammaire sont attribués à un professeur chinois, tandis que Monsieur Chapron se charge lui-même des leçons qui sont, d'après lui, « d'un ordre plus nouveau » à l'époque : conversation et exercices oraux. Monsieur Chapron n'a pas expliqué pourquoi sont ainsi distribués les cours et non dans le sens inverse. Mais cette façon de répartir les tâches se fait jusqu'à aujourd'hui en milieu scolaire chinois, et sans doute partout dans le monde quand il s'agit de l'enseignement de langues. Pour les professionnels chinois d'aujourd'hui, la raison en est évidente : l'enseignant chinois peut donner au moment qu'il juge nécessaire des explications en chinois pour que les élèves arrivent à les comprendre avec clarté et précision, alors que l'enseignant natif, sans doute beaucoup plus doué en conversation et incapable dans la majorité des cas de parler la L1 des élèves, pousse mieux les élèves à écouter et parler dans la langue cible. Cette conception sous-entend, elle est d'ailleurs affirmée par certains professeurs chinois de renom³⁵², que les enseignants chinois

³⁵² ZHANG Weilian, « Mon profil d'apprentissage d'allemand et quelques réflexions personnelles sur l'enseignement de l'allemand », in Ji Xianli et al., *De l'histoire de l'enseignement des langues étrangères – souvenirs de professeurs*, Shanghai : Presse de l'Éducation des langues étrangères de Shanghai, 1988, p.45, 46.

sont habiles à dispenser un enseignement à l'aide de la méthode de traduction-grammaire et les enseignants étrangers témoignent d'une plus grande aisance en ce qui concerne la mise en application de la méthode directe. Ainsi pourrait-on faire une hypothèse hardie que la même considération avait été avancée par les enseignants de l'École de Fuzhou pour faciliter la mise en usage d'une MD modérée, mêlée en cas de nécessité de quelques éléments de la MT (la traduction chinoise et l'explication explicite) ?

Quoi qu'il en soit, les méthodes qui y sont adoptées, quoique « loin d'être classiques », semblent être très bien accueillies par les élèves : depuis que la classe a été ouverte le 3 novembre, le nombre d'élèves, qui était alors de 17, augmente progressivement jusqu'à 23 vers le milieu du mois et d'après le constat de Chapron, « la nouveauté des méthodes n'est sans doute pas étrangère à ce fait ».

Ces quelques cas d'application de la MD évoqués précédemment, dans les manuels ou les classes de français, que nous avons repérés dans les documents historiques, prouvent bien l'introduction effective et consciente de la méthodologie directe dans l'enseignement de la langue en Chine aux environs de 1915. Il serait également intéressant de noter qu'à la même époque, la pensée exotique n'est pas pratiquée uniquement dans le milieu du FLE, mais généralement dans l'enseignement d'autres langues. Zhang Weilian, professeur vétérinaire d'allemand, s'est souvenu que quand il faisait ses études en 1914 dans une école supérieure allemande de Shanghai, la méthode de Berlitz était imposée pour les cours d'allemand. Selon lui, c'était un « manuel direct très à la mode à l'époque » et « qui était utilisé également dans l'enseignement du français et de l'anglais »³⁵³. Et des recherches historiques concernant l'enseignement de l'anglais langue étrangère permettent d'établir qu'un manuel direct pratique d'anglais a été élaboré en 1915 par B. Gaze, recteur de l'école secondaire religieuse *Yali* (雅礼) du Hunan³⁵⁴. Celui-ci a également rédigé la même année un ouvrage intitulé *Méthodes d'enseignement de l'anglais en milieu scolaire chinois* (中国学校英语教授法 *Zhongguo xuexiao yingyu jiaoshoufa*)³⁵⁵. Plus tard, l'Église a fondé dans le Nord de la Chine

³⁵³ ZHANG Weilian, *idem.*, p.37.

³⁵⁴ LI Liangyou et ali., *op.cit.*, p. 186.

³⁵⁵ *Idem.*

l'Association des professeurs d'anglais de la région au sein de laquelle les discussions se concentrent sur les questions liées à la MD³⁵⁶.

Cette première phase d'application de la MD en Chine est marquée par les caractéristiques suivantes.

D'abord, toutes les activités de propagation de la MD se bornent au niveau pratique, c'est-à-dire qu'on cherche à concrétiser les idées directes par la conception de programme, la définition d'activités de classe ou l'élaboration de manuels, sans porter en même temps une attention particulière sur la recherche sur la théorie même.

Ensuite, les missionnaires sont de nouveau les principaux acteurs de la généralisation de la nouvelle méthodologie, comme ils l'avaient fait avec les méthodes classiques de traduction et de grammaire.

Et enfin, malgré quelques initiatives remarquables de mise en pratique de la méthodologie, l'application de la MD ne devient pas encore une pratique collective et organisée. La méthodologie ne s'est fait connaître que dans un milieu assez limité. Elle est pratiquée notamment dans les écoles religieuses d'influence étrangère – même si dans celles-ci, le nombre d'établissements qui adoptent la méthodologie est peu important – et reste peu connue dans les établissements scolaires chinois qui, en croissance prodigieuse depuis le début du 20^e siècle, deviennent les piliers de l'éducation nationale.

3.4 La vulgarisation de la MD sous l'impulsion de la recherche théorique (après 1922)

Cet état des choses change durant la campagne de généralisation de la théorie directement par ses propagateurs chinois dans les années 1920-1940, où toutes les notions relatives à la MD sont étudiées avec ardeur et se répandent rapidement dans les milieux éducatifs chinois des langues étrangères.

³⁵⁶ *Idem.*

3.4.1 Les causes de l'essor de la recherche en théorie directe

Plusieurs causes, qui constituent en elles-mêmes des phénomènes nouveaux dans l'histoire de la didactique des langues étrangères en Chine, ont présidé à cette prospérité de la théorie directe en Chine. Elles peuvent être regroupées en deux catégories que nous exposons respectivement ci-après. La première explique la raison pour laquelle les enseignants chinois, et non plus les missionnaires étrangers comme jadis, deviennent les principaux acteurs de ce mouvement de vulgarisation théorique et la seconde démontre les sources académiques du mouvement.

3.4.1.1 Le renouvellement du corps enseignant chinois de langues étrangères

La formation d'enseignants chinois de langues est mise à l'ordre du jour par le gouvernement mandchou lors de la réforme scolaire de 1902-1904. Avec l'intégration des écoles normales dans le nouveau système éducatif, on pense également à constituer dans ce dispositif éducatif un corps professoral chinois de langues étrangères dans l'intention d'« éviter que [l'enseignement des langues dans le pays] s'appuie toujours sur les enseignants étrangers »³⁵⁷. Selon les programmes élaborés en 1904 pour les écoles normales, puis ceux en 1912, les L2 (notamment l'anglais et le japonais) sont enseignées en tant que discipline à part entière. Les normaliens doivent non seulement étudier en cours principal le savoir linguistique d'une L2 déterminée, mais suivre des cours d'initiation à la pédagogie pour se préparer à la future carrière d'enseignants de langues.

On enseigne d'abord les règles de prononciation, la traduction/compréhension, la grammaire, les conversations et l'étude de mots et expressions, puis, au niveau avancé, des cours de rhétorique et de composition en plus des cours cités ci-dessous. De plus, il faut apprendre aux élèves **les règles afin d'ordonner les procédés de l'enseignement des langues étrangères. A ce sujet, les professeurs de langues doivent corriger la prononciation des élèves, veiller à ce que les élèves puissent traduire, comprendre et répéter les règles de prononciation correctement, et faire traduire régulièrement des textes et livres rédigés en langues étrangères.**

– Programme pour les écoles normales secondaires, 1904³⁵⁸

³⁵⁷ « Règlements portant sur la pédagogie », faits par Zhang Baixi, Rongqing, Zhang Zhidong le 13 janvier 1904, recueilli par ZHU Youhuan, *op.cit.*, vol. 2, 1^{er} livre, 1987, p.80.

³⁵⁸ *Rapport adressé à Votre Majesté portant règlements des écoles normales secondaires* (le 13 janvier 1904) (奏定初级师 190

Dans l'enseignement des langues étrangères, il est convenable d'enseigner dans un premier temps la prononciation et l'orthographe pour passer progressivement dans un deuxième temps à l'épellation, à l'écriture de mots et expressions, à la traduction/compréhension et à l'écriture de mémoires de textes simples. Puis, au niveau avancé on enseigne la grammaire, les conversations, la composition, et en tant que compléments à ces cours magistraux, les méthodes de l'enseignement.

– Programme pour les écoles normales supérieures, 1912/1916³⁵⁹

Il faut avouer que le contenu de ce cours de « procédés de l'enseignement des langues étrangères » ou « méthodes de l'enseignement » est encore peu suffisamment connu, une recherche d'ordre historique plus poussée restant à effectuer en la matière. Et les quelques mots descriptifs contenus dans le programme de 1904 que nous avons mis en gras dans les textes cités ci-dessus nous amènent à faire l'hypothèse qu'il s'agirait principalement d'une initiation aux techniques de classe traditionnelles basées sur la traduction et à quelques connaissances de phonétique. Quoique ce soit, ce projet de formation d'enseignants offre à la Chine les premiers professionnels qualifiés en enseignement de langues qui possèdent à la fois le savoir (connaissances linguistiques) et le savoir-faire (pédagogie) de leur métier.

En plus des enseignants formés sur le terrain, les étudiants ayant fait leurs études à l'étranger dans le cadre de la première vague de Chinois partis à l'étranger constituent une autre source importante des effectifs enseignants. La plupart d'entre eux décident de retourner au pays à l'issue de leurs études. Et un grand nombre se lance dans l'enseignement de L2³⁶⁰. L'engagement de ces étudiants dans la carrière d'enseignants contribue beaucoup au développement de la discipline en Chine tant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif. Quantitativement, leur arrivée remédie sans doute au déficit d'effectifs chinois dans l'enseignement des langues. Et qualitativement, ayant vécu assez longtemps dans un ou même plusieurs pays étrangers, ils possèdent, comme Fu Ke l'a décrit, « la langue vivante de

范学堂章程 *Zouding chuji shifan xuetao zhangcheng*), recueilli dans QU Xingui, TANG Liangyan, *op.cit.*, p. 412. Le même programme est appliqué aux écoles secondaires supérieures (FU Ke, *op.cit.*, pp. 26, 27).

³⁵⁹ *Décret portant les règlements des écoles normales* (décret ministériel n° 3, le 10 décembre 1912) (师范学校规程 *Shifan xuexiao gucheng*) et « Les règlements révisés des écoles normales » (le 8 janvier 1916) (修正师范学校规程 *Xiuzheng shifan xuexiao guicheng*), QU Xingui, TANG Liangyan, *op.cit.*, pp.302, 327. Les descriptifs sur l'enseignement des L2 sont les mêmes dans ces deux documents, sauf que « l'enseignement de l'anglais » utilisé dans le premier document est remplacé dans le second par « l'enseignement des langues étrangères ».

³⁶⁰ Dans l'impossibilité de dresser une liste exhaustive des noms, on nous permettra d'évoquer à titre d'information quelques grandes figures spécialisés en français que Fu Ke a évoqués dans son ouvrage (FU Ke, *op.cit.*, p.40): 梁宗岱 (Liang Zongdai), 何如 (He Ru), 罗大冈 (Luo Dagang), 闻家驷 (Wen Jiasi), 郭麟阁 (Guo Linge), 曾党之 (Zeng Tangzhi), 吴达元 (Wu Dayuan), 穆木天 (Mu Mutian), 盛澄华 (Sheng Chenghua), 陈占元 (Chen Zhanyuan), 陈定民 (Chen Dingming), 齐香 (Qi Xiang), etc.

leur pays d'accueil respectif»³⁶¹, raflant les matériaux linguistiques possédés et utilisés en classe par les premiers enseignants chinois qui n'avaient étudié la langue qu'à travers un support écrit, c'est-à-dire les manuels. Ce qui est plus important encore, c'est qu'ils rapportent au pays les idées didactiques étrangères selon lesquelles ils ont été éduqués. En effet, les investigateurs les plus actifs de la MD ont tous été étudiants aux États-Unis ou en Europe. Ils se mettent à élaborer des manuels ou outils de référence en s'inspirant des ouvrages étrangers, instaurent des presses scientifiques en éducation ou DLE et écrivent eux-mêmes des articles ou ouvrages en la matière, constituant la force motrice de la rénovation des cultures didactiques des langues étrangères en Chine. Enfin, ayant été entraînés au modèle étranger, ces étudiants de retour de l'étranger deviennent la force motrice dans la diffusion des nouveautés didactiques étrangères soit par leurs pratiques de classe, soit par leurs activités de rédaction de manuel, soit par la création des presses scientifiques en la matière.

Un autre fait qui se produit en parallèle est à prendre en considération. Depuis la réforme de 1912, le pouvoir religieux étranger, qui a été le pilier de l'enseignement des langues étrangères en Chine, se retire graduellement de la scène éducative et sera remplacé par les enseignants locaux de plus en plus nombreux. Le déclin de l'œuvre éducative des Missions est lié au fait que, dès son entrée au pouvoir au début de 1912, le gouvernement républicain cherche à récupérer la souveraineté nationale perdue sous la dynastie des Qing. Dans le domaine de l'éducation, on prend progressivement le contrôle des écoles d'influence étrangère établies sur le territoire chinois. Le processus s'accélère dans les années 1920 quand le parti nationaliste (Guomingdang) réussit à éliminer les seigneurs de la guerre et fonde un pouvoir central à Nankin. En décembre 1925, le ministre de l'Instruction publique édicte un règlement en six articles à la demande de la fédération antichrétienne et qui vise plus particulièrement les écoles établies par les Missions. Et ce règlement sera complété d'une série de dispositions promulguées par le même ministre en 1927 puis en 1929. Nous nous limitons à en faire un bref résumé³⁶². Les écoles de tout degré établies aux frais des

³⁶¹ FU Ke, *op.cit.*, p.39

³⁶² Pour avoir les textes intégraux de ces règlements, consulter en français «Bordereau d'envoi à service des œuvres (29 mai 1929)», carton 210, et «Nouveaux règlements chinois relatifs aux écoles (le 3 avril 1927)», carton 212, Série : Service des 192

étrangers doivent adresser une requête en vue de reconnaissance aux autorités dudit ministère et se conformer aux règlements publiés à ce sujet. Dès qu'elles se sont inscrites au régime chinois, non seulement la direction de ces établissements doivent être tenue par les Chinois – soit le directeur doit être un Chinois, soit les membres chinois doivent avoir la majorité nominale au Conseil d'Administration – mais les programmes des études doivent être conformes à ceux fixés par le ministère. En outre, les pratiques religieuses ne doivent pas s'inscrire dans les études obligatoires. Depuis la mise en vigueur de ces règlements, les missions se retrouvent privées de la pleine liberté dont elles ont bénéficié depuis la Guerre de l'Opium pour mener leur œuvre d'évangélisation et d'éducation auprès du public chinois. Dans ces conditions, la plupart des établissements d'enseignement des missions catholiques préfèrent ou sont obligés de recourir à la fermeture pure et simple, d'autres étant contrôlés depuis par les Chinois. Selon les statistiques disponibles, le nombre d'écoles religieuses a baissé de 8034 en 1914 à 6258 en 1921³⁶³.

3.4.1.2 La structuration du champ théorique de la DLE en Chine

Pendant les cinquante années suivant son apparition, si l'enseignement des L2 en Chine a vu l'élaboration de sa substance dite « matérielle », c'est-à-dire institutions scolaires regroupant enseignants et apprenants, il est resté privé d'un fonds « spirituel » sous forme de système conceptuel autonome au sujet du comment enseigner. Les pratiques qui se sont déroulées étaient d'ordre empirique, sans être portées au niveau théorique.

Ce déficit se voit progressivement comblé au début du 20^e siècle avec la parution des premières revues spécialisées en éducation. Fondées par des lettrés patriotiques et diverses institutions de recherche et d'édition, ces presses ont pour but de présenter au public chinois l'expérience des nations étrangères acquise dans le domaine de l'éducation et puis, par le biais éducatif, de sauver la Chine de son déclin. Le premier périodique du genre est *Le Monde*

Oeuvres à l'étranger, AMAEEP ; et en chinois « Règlement portant sur les établissements d'enseignement privés, publié le 29 août 1929 par le ministère de l'Instruction publique » (私立学校规程 *Sili xuexiao guicheng*) in *Recueil des décrets d'éducation en vigueur*, Shanghai : Librairie du Monde, 1930.

³⁶³ LI Chucai, *Documents sur l'histoire de l'éducation de la Chine occupée par les puissances impérialistes*, Pékin : Éditions de Sciences d'Éducation, 1987, p. 23-24.

de l'Éducation (教育世界 *Jiaoyu shijie*), inauguré à Shanghai par deux grands lettrés Luo Zhenyu (罗振玉) et Wang Guowei (王国维)³⁶⁴, le second étant à l'époque étudiant revenu du Japon. La revue a eu immédiatement de grandes répercussions dans tout le pays. À l'instar de celle-ci, les périodiques relatifs à l'éducation se multiplient depuis 1905 à l'échelon national et régional. Ces presses publient non seulement des écrits au sujet de l'éducation en général, mais de temps en temps des articles abordant l'enseignement des L2 en particulier. D'après les statistiques de Li Liangyou³⁶⁵, depuis le déclenchement du Mouvement d'Étudiants du 4 mai 1919, les textes à ce sujet augmentent en nombre et on peut les trouver dans plus de seize revues dont les plus influentes sont *The Education Revue* (教育杂志 *Jiaoyu zazhi*) (fondé en 1909 par la Presse commerciale), *Le Milieu de l'Éducation de la Chine* (中华教育界 *Zhonghua jiaoyujie*) (1912, par Librairie de Chine de Shanghai), *The New Education* (新教育 *Xin jiaoyu*) (1919, par l'Association de Nouvelle Éducation), *Enseignement et apprentissage* (教与学 *Jiao yu xue*) (1935, par Librairie Zhengzhong), etc. Ces revues ou périodiques fournissent aux professionnels de langues étrangères, quoiqu'elles ne soient pas réservées à cette unique finalité un espace scientifique commun où ils peuvent échanger ou diffuser le savoir théorique et expérimental en DLE.

La constitution du corps professoral chinois de langues que nous venons de décrire donne à son tour une impulsion forte à la recherche scientifique en DLE amorcée au début du 20^e siècle, et donne lieu en même temps à un groupe d'« agents chercheurs » nécessaires. Au sein des enseignants locaux, on voit se former un groupe de ce que nous aimerions appeler « les premiers théoriciens en DLE ». Il est composé principalement d'enseignants de langues et de linguistes avec, à leur tête, Zhang Shiyi (张士一), Zhou Yueran (周越然), Lu Dianyang (陆殿扬), Lin Yutang (林语堂), Shen Tongqia (沈同洽), Ai Wei (艾伟), etc. La majorité d'entre eux ont effectué un séjour d'études à l'étranger, surtout en Europe et aux États-Unis. Connaisseurs des théories didactiques venues de ces régions, ils s'appliquent, soit à l'aide de la plume soit par des pratiques d'enseignement, à la démocratisation de courants didactiques étrangers, en particulier à celle de la MD alors en usage à l'étranger, et s'intéressent à la

³⁶⁴ Luo Zhenyu (1866-1940) : grand savant en archéologie, linguiste et collectionneur d'objets antiques ; Wang Guowei (1877-1927) : philosophe érudit, linguiste, écrivain et spécialiste en histoire de la Chine,

³⁶⁵ LI Liangyou et ali., *op.cit.*, p.184.

question de savoir comment les contextualiser en milieu scolaire chinois.

Les trois premières décennies du 20^e siècle sont donc marquées dans l'enseignement des L2 en Chine par la configuration définitive du champ de la DLE rassemblant, d'après la définition de Louis Porcher, « des biens (matériels et symboliques) et des agents (individus, groupes, institutions) qui les poursuivent selon des stratégies réglées »³⁶⁶. On peut y distinguer les composantes fondamentales requises à sa structuration :

- La problématique lancée : comment réaliser un processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères rationnel et scientifique en contexte chinois ;
- Les acteurs (individuellement) : didacticiens, méthodologues, linguistes et enseignants-chercheurs spécialisés en langues étrangères ;
- Les institutions (collectivement) : établissements d'enseignement, de recherche, institutions d'édition et d'administration ;
- Les produits : les discours scientifiques sur les manières d'enseigner sous forme de propos, articles ou ouvrages, manuels et programmes qui s'en inspirent ;
- Les outils de diffusion : publications périodiques (revues, journaux).

3.4.2 La MD dans les discours chinois : continuité et originalité

C'est dans ce contexte de dynamisme général pour la recherche scientifique en DLE que la MD retient l'attention particulière des acteurs du terrain et fait l'objet d'une étude scientifique de grande ampleur menée par ceux-ci.

直接法 (*Zhijie fa*), nom chinois dont la MD s'est vu couverte, doit être le premier terme entré dans le lexique chinois de DLE. La notion a été avancée pour la première fois par Zhang Shiyi, alors professeur d'anglais à l'Université normale supérieure de Nankin, lors de deux conférences qu'il a données aux étudiants du même établissement les 6 et 30 mai 1921. Les textes de ses communications seront publiés l'année suivante à Shanghai sous le titre de

³⁶⁶ Porcher L., *Champ de signes*, Didier, 1987, cité du premier chapitre par CUQ Jean-Pierre, 2005, *op.cit.*, pp. 17-18.

Théorie de l'enseignement de l'anglais (英语教学法 *Yingyu jiaoxuefa*). Ce petit manuel inaugure, en quarante et une pages, l'ère rationnelle de l'enseignement des langues étrangères en Chine :

– Pour sa volonté de faire de l'enseignement des langues un système cohérent et scientifique s'appuyant sur quatre principales disciplines de référence, à savoir : la psychologie, la linguistique, la science de l'éducation et la didactique générale, comme le méthodologue l'a annoncé dès la première page de son ouvrage :

Pour avoir, comme nous l'exigeons actuellement, une théorie de l'enseignement des langues étrangères plus scientifique, il faut étudier les origines d'une telle théorie dans la psychologie, les caractéristiques de la langue telles qu'elles sont définies par la linguistique, la position de l'enseignement des langues étrangères dans la science de l'éducation et les principales règles pédagogiques régies par la didactique au sens général. L'étude que je mène dans le présent livre consiste effectivement à constituer de façon scientifique le fondement d'une théorie de l'enseignement de l'anglais en faisant des disciplines citées ci-dessus un ensemble cohérent.³⁶⁷

– Pour ses efforts en vue d'une mise en cohérence de la théorie avec l'action. Composé de deux parties intitulées respectivement « Principes de base » et « Mise en application », l'ouvrage explicite dans un premier temps les notions essentielles relatives à la MD (signification du principe direct, la place de la L1, de la grammaire et de l'oral dans la MD, etc.), puis, dans un second temps, pour concrétiser la théorie, explique les méthodes et techniques applicables à chaque niveau d'études, primaire et secondaire, comme le recours aux objets de l'environnement immédiat, la méthode de séries de Gouin, les « verbes à l'impératif », et l'introduction d'historiettes, etc. Des indications détaillées sont également données sur comment enseigner l'oral, l'écrit, la lecture, les mots vides, et les formes d'exercices que l'enseignant peut proposer pour faire une séance entière.

La *Théorie* sera suivie d'autres propos non moins importants portant sur la MD rédigés par Zhang Shiyi et d'autres chercheurs chinois³⁶⁸. Ces discours et propos constituent la base de la première bibliographie chinoise de didactique. Ils abordent la théorie sous des angles

³⁶⁷ ZHANG Shiyi, *Théorie de l'enseignement de l'anglais*, Shanghai : Librairie de Chine, 1922, p.2.

³⁶⁸ Pour avoir une liste non exhaustive des propos de Zhang Shiyi, consulter ZHANG Zhengdong, *op.cit.*, pp.180-182.

différents. Certains se bornent au niveau théorique, ayant pour but de présenter les principes de la MD au public chinois, comme *Une Théorie rénovatrice de l'apprentissage des langues étrangères* (1933) de Lu Dianyang, qui est une traduction et compilation des idées essentielles de *A Memorandum on Problems of English Teaching in the Light of a New Theory* de Palmer en 1923, et *Recueil de propos de Lu Dianyang sur l'enseignement de l'anglais* publié par le même auteur en 1937 qui tente surtout de rectifier quelques interprétations jugées « fausses » sur les idées directes. D'autres, plus ambitieux, visent, comme Zhang Shiyi l'a tenté, la mise en place en Chine d'un processus d'enseignement de langues guidé, allant de la théorie directe à la pratique d'enseignement. Les plus exemplaires sont sans doute *Théorie de l'enseignement primaire des langues étrangères* de Zhou Yueran en 1929 et « Théorie de l'apprentissage de l'anglais » (英语学习法 *Yingyu xuexi fa*) de Lin Yutang recueilli dans *Théories de l'apprentissage pour les matières à étudier au niveau secondaire* rédigé entre autre par le même auteur en 1931. Dans ce second cas, le plan de rédaction est plus ou moins le même : on commence par une synthèse du nouveau courant méthodologique, en l'occurrence, celui de la MD, puis est abordé l'enseignement de différentes habiletés (grammaire, phonétique, conversation, lecture, composition, etc.) en explicitant un ensemble de mesures d'application inspirées de la MD (progression, façons d'enseigner la phonétique, formes d'exercices, etc.).

Ces discours propagent en Chine les idées « nouvelles » et « rénovatrices » que sont celles de la MD. Pour éviter toutes les redondances, nous ne reproduisons plus ici en quoi consistent ces idées – de nombreux ouvrages spécialisés sur la théorie les ont suffisamment exposées. Nous tenons cependant à relever que c'est une vulgarisation systématique de toutes les notions clés de la théorie d'ordre psychologique et linguistique, à savoir : « langue d'usage courant », « processus d'apprentissage naturel », « imitation », « autonomie », « habitudes », « associationnisme », « intérêt de l'apprenant », etc., sur toutes les méthodes de la méthodologie, directe, orale, inductive, répétitive, et enfin sur les procédés d'application qui s'en inspirent, comme l'usage de toutes sortes de moyens dits « indirects », l'apprentissage des mots et de la grammaire dans les phrases et textes, la méthode des Séries de Gouin pour enseigner les verbes d'action, etc.

Chose importante à souligner est qu'en prêchant la théorie directe à leurs compatriotes, les méthodologues chinois ne font pas que « fredonner une rengaine à la mode ». En fait, ils ne sont jamais catéchistes aveugles et obstinés de la doctrine qu'ils suivent, mais sont conscients dès le début qu'aucune méthode ou méthodologie n'est parfaite. Zhang Shiyi l'a bien signalé à ses homologues dans les dernières lignes de son premier ouvrage de vulgarisation de la MD :

[...] Une bonne méthode de l'enseignement n'est pas, à elle seule, la garantie d'un enseignement réussi. Par contre, elle rencontre des limites en elle-même. Comme je l'ai explicité la dernière fois, quand on apprend une langue, il est nécessaire de multiplier les combinaisons de méthodes. [...] Par conséquent, quand on est enseignant d'anglais, d'un côté, il faut s'entraîner pour être plus habile dans l'usage de la langue et étudier les manières d'enseigner les plus efficaces, et de l'autre côté, on ne peut se laisser prendre par les méthodes conçues à l'usage des formations accélérées et à but lucratif. [...] ³⁶⁹

Partant de cette prise en compte, en cas de désaccord sur certains discours de la doctrine, les chercheurs chinois les retouchent, complètent, voire réinterprètent en y apportant leurs propres réflexions. De tous les propos de rectification prononcés à l'époque, nous relevons deux principales tendances qui ont marqué les cultures didactiques d'alors et dont les influences se font encore sentir dans l'enseignement des L2 de nos jours.

La première tendance manifestée est de conserver une certaine tolérance à l'égard de quelques pratiques de MT, notamment sur l'usage de la L1. Certes, la MD introduite dans la Chine des années 1920 relève, il faut le rappeler, de celle de l'époque moderne, pour parler plus précisément, celle qui a subi une réforme faite par les méthodologues européens de la même époque, avec, à leur tête, l'Anglais H. E. Palmer, idôle de la plupart des méthodologues chinois de l'époque. Cette MD se montre déjà moins radicale et puriste que la MD dite classique (en usage des années 1880 aux années 1920), en estimant que tout moyen est bon pourvu qu'il réponde le mieux aux besoins. En effet, dès la première application de la MD en Chine, comme dans le manuel du Père Durand, on exclut rarement la traduction chinoise du vocabulaire, du texte, des explications grammaticales, et propose presque sans exception des exercices de version et de thème. Si cette tolérance est affichée par

³⁶⁹ ZHANG Shiyi, *idem*, pp. 40, 41.

pragmatisme chez les Palm éniens, les th éoriciens chinois la l égitiment au niveau th éorique par la red éfinition du principe direct. Les explications fournies par les didacticiens europ éens nous apprennent qu'il s'agit bien d'un processus de l'enseignement durant lequel la forme, le son et le sens de la langue cible sont associés directement, comme Puren l'a r évélé dans les lignes suivantes :

Le principe direct qui donne le nom de la méthodologie se réfère dans l'esprit de ses promoteurs français et celui d'autres à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicite.³⁷⁰

Les didacticiens chinois mettent pourtant en cause une telle interprétation. Pour eux, **le principe direct ne renvoie point à la procédure de l'enseignement, mais à l'effet de l'enseignement**, puisque selon eux, tout processus de l'apprentissage de L2 ne peut être qu'indirect. Zhang Shiyi est le premier à présenter ce point de vue dans *Théorie de l'enseignement de l'anglais* :

[...] D'après l'explication la plus scientifique fournie par les théories de l'enseignement des langues étrangères, la notion de méthode directe se rapporte, à la réalisation d'une sorte d'associations (bonds) directes dans le cerveau de l'élève. Que signifie donc cette association directe ? Il s'agit de produire en l'élève une réaction stimulus-response³⁷¹ entre la langue anglaise et le sens qu'elle porte. [...] ³⁷²

[...] La définition donnée ci-dessus du mot «direct» se base sur la science psychologique. Pourtant, l'association directe en question doit être le résultat de l'apprentissage, non pas le processus de l'apprentissage. Toute étude est indirecte si on l'examine du point de vue de la procédure, puisque tout homme possède un instinct inné. Cet instinct, ce sont toutes sortes d'associations qui existent déjà dans le cerveau de l'homme au moment de sa naissance. Toutes les études auxquelles l'homme procède ultérieurement ne consistent qu'à former de nouvelles associations à partir des anciennes. [...] ³⁷³

[...] Les moyens indirects auxquels on recourt sont de la même utilité, que ce soit l'objet, l'image, le modèle, le geste, l'explication en langue étrangère ou la traduction en langue maternelle. Si l'on supprime à la langue maternelle sa fonction d'intermédiaire, on se voit toujours obligé de faire appel à d'autres moyens, sans être en mesure de transformer le type indirect de ces outils en direct. [...] ³⁷⁴

Cette position sur le principe direct est largement reconnue par les didacticiens chinois de

³⁷⁰ PUREN Christian, 1988, *op.cit.*, p.95.

³⁷¹ Nous gardons ici les termes anglais que Zhang a utilisés.

³⁷² ZHANG Shiyi, *op.cit.*, p.11.

³⁷³ *Idem*, p.12.

³⁷⁴ *Idem*, p.14.

l'époque. Nous citons ci-après le propos de Lu Dianyong en la matière :

[...] En ce qui concerne la définition de la méthode directe, l'opinion est bien partagée chez les linguistes de différents pays. De ce fait, à l'étranger, la théorie fait encore l'objet de malentendu ou de scrupule chez bien des gens. Les chercheurs de notre pays préconisent dernièrement leur point de vue en la matière. Selon eux, le sens réel de la théorie consiste à la formation d'une habitude d'association directe (direct association) ou à l'acquisition directe d'expériences dans les environnements quotidiens. Une telle explication nous paraît convenable.³⁷⁵

La redéfinition du principe directe a pour effet de justifier toutes sortes de souplesses qu'on pourrait conserver par rapport au choix de méthodes ou techniques à appliquer durant le processus d'enseignement puisque, d'après la logique ainsi formulée, tous les moyens d'enseignement sont utilisables pourvu qu'ils permettent à l'élève de former un automatisme (stimulus-réponse).

La seconde tendance repérée est favorable à un développement équilibré de toutes les habiletés linguistiques de l'élève (CO, EO, CE, EE). En fait, au début, l'idée a été lancée pour remédier aux pratiques trop axées sur l'écrit alors en usage en Chine. Et finalement, un compromis a été adopté, nous semble-t-il, entre la tradition (centration sur l'écrit) et les discours de la MD (centration sur l'oral). Cet éclectisme se traduit par le principe de « l'automatisme des quatre compétences » (四熟主义 *Sishu zhuyi*)³⁷⁶, fameuse formule élaborée à l'époque qui définit l'objectif de l'enseignement. Il préconise que l'enseignement des langues doit se fixer comme objectif d'aider l'élève à acquérir une réaction spontanée et correcte au niveau des quatre compétences langagières (lire, écouter, parler et écrire) : il sait le sens d'un mot dès qu'il en entend le son, prononce immédiatement le son correcte d'un sens qu'il veut exprimer, comprend le sens d'un mot dès qu'il en voit la forme écrite et écrit la forme écrite du mot dont il veut exprimer le sens correctement et sans réfléchir. Et il faut veiller à ce que les quatre compétences soient développées de manière équilibrée dès le début de l'apprentissage pour que la langue acquise par l'élève ne soit pas, d'après Zhang Shiyi, « un riz à moitié cuit » immangeable. Pour atteindre ce but, si l'accent est toujours mis sur l'oral au tout début de l'apprentissage, une non moins plus grande importance doit également

³⁷⁵ LU Dianyong, *Recueil de propos de Lu Dianyong sur l'enseignement de l'anglais*, Shanghai : Librairie de Chine, 1937, p.49.

³⁷⁶ ZHANG Shiyi, « De l'automatisme des quatre compétences dans l'enseignement de l'anglais », *Enseignement et Apprentissage*, n° 2, vol. 1, 1935.

être accordée à l'écrit dès que l'élève se familiarise avec les sons de la langue cible. Dès son lancement, cette proposition reçoit de nouveau une large approbation des enseignants locaux qui l'appliquent comme principe dirigeant lorsqu'ils organisent les activités d'enseignement. Elle entraîne une conséquence directe dans les pratiques d'enseignement : par souci de ne rien oublier, on a souvent tendance à vouloir tout embrasser dans le champs d'enseignement, en intégrant le plus d'éléments dans un cours ou un manuel après une initiation à la phonétique : la conversation, la syntaxe, le vocabulaire, la lecture, la composition, la traduction, etc. Ces pratiques ont laissé une influence si forte à la postérité ce que nous allons voir dans le quatrième chapitre, qu'elles seront d'une non moins grande notoriété quand la Chine reprendra l'enseignement des langues après la Révolution culturelle.

3.4.3 La MD dans les *curricula* nationaux : de la recherche à l'action

Ce qui marque le sommet de l'application de la pensée directe en Chine, c'est sans doute le fait qu'elle a été officiellement appliquée dans l'enseignement secondaire chinois des L2 selon une série d'instructions promulguées par le ministère de l'Instruction publique entre 1923 et 1948 (*Programmes pour l'enseignement secondaire des L2 sous le nouveau régime, premier et deuxième cycles de 1923 ; Critères des cours de l'enseignement secondaire de l'anglais, premier et deuxième cycles de 1929, 1932, 1936, 1941, 1948*³⁷⁷).

En 1922, une nouvelle réforme scolaire a été lancée par le gouvernement du parti nationaliste de Nankin sur le modèle américain. Le dispositif éducatif ainsi mis en place est connu sous le nom de « Régime scolaire *Renxu* » (壬戌学制 *Renxu xuezhi*) selon la désignation de l'année en question dans le calendrier lunaire chinois. En matière d'éducation des langues, pour ses idées pratiques et applicables, la pensée directe qui vient d'être introduite en Chine correspond parfaitement au besoin des autorités qui cherchent à réformer l'ancien système de formation des langues jugé trop formaliste et scolastique. L'enseignement secondaire est opéré en premier. Des professeurs spécialistes de MD sont

³⁷⁷ Pour avoir les documents en intégralité consulter *Critères de l'enseignement primaire et secondaire dans la Chine du 20^e siècle • Recueil de curricula : les langues étrangères (l'anglais)*, édité par l'Institut d'études de cours et manuels, Pékin : Presse de l'Éducation du Peuple, 2001, pp. 11-76.

invités à faire partie en tant qu'experts du comité de rédaction des programmes nationaux des langues étrangères. En 1923, on finalise et met en circulaire les deux *curricula* pour le premier cycle et le deuxième cycle du secondaire. C'est la première tentative de l'application systématique des idées de la MD menée par les acteurs chinois. À titre de référence, nous schématisons les descriptifs des deux documents sur l'objectif, la progression et les méthodes de l'enseignement à l'aide des trois tableaux ci-après :

Tableau 3-(4) Objectifs de l'enseignement (1923)

1 ^{er} cycle	L'élève peut 1) lire la presse en anglais facile ; 2) rédiger des correspondances et textes simples ; 3) parler un anglais courant.
2 ^e cycle	1) éveiller l'intérêt de l'élève sur les belles lettres, l'entraîner à la lecture de la presse pour qu'il soit capable de réciter, analyser, citer, comprendre et commenter de manière autonome ce qu'il a lu ; 2) faire acquérir à l'élève la bonne habitude de converser chaque jour en langue étrangère, l'entraîner en expression continue, le rendre capable de comprendre et parler avec aisance, et de prendre part à des conversations sur des sujets courants avec les étrangers sans éprouver de grandes difficultés ; 3) encourager l'élève à faire des jeux de rôle et le rendre capable d'écrire des lettres courantes et simples, et de rédiger des textes courts avec précision et cohésion sur des sujets qui l'intéressent (textes explicatif, argumentatif, descriptif ou récitatif) ; 4) faire lire des explications systématiques et détaillées sur les règles, enseigner l'essentiel de la rhétorique et les techniques de rédaction, aider l'élève à acquérir la compétence de traduire et écrire correctement et couramment.

Tableau 3-(5) Organisation de la progression (1923)

1 ^{er} cycle (3ans)	1) Apprentissage de vocabulaire (400-500 mots), grammaire (l'usage simple des parties du discours), composition de phrases simples et complexes, conversation et lecture (rudimentaire et d'usage pratique), mémorisation, orthographe, exercices de prononciation, d'épellation et de prononciation, etc. 2) Apprentissage de vocabulaire (500 mots), grammaire (passif, mode, temps, articles, etc.), composition de phrases simples, complexes et idiomatiques, rédaction de paragraphes courts, conversation et lecture (simple et quotidienne), mémorisation, orthographe, exercices de prononciation, d'épellation et de prononciation, etc. 3) Vocabulaire (700 mots), grammaire (explications détaillées de toutes les règles), rédaction de petits paragraphes et de textes courts de type récitatif et descriptif, conversation et lecture (à l'usage quotidien, jeux, théâtre), exposé et récitation d'historiettes, mémorisation des extraits littéraires, scientifiques, etc., orthographe, règles de prononciation, ponctuation.
---------------------------------	--

2 ^e cycle (2 ans)	1 ^{er} et 2 ^e semestres : lecture, rédaction, grammaire, conversation ; 3 ^e semestre : lecture, rhétorique, rédaction, conversation et lecture complémentaire ; 4 ^e semestre : lecture, rhétorique, composition, conversation, traduction et lecture complémentaire.
---------------------------------	--

Tableau 3-(6) Méthodes de l'enseignement (1923)

1 ^{er} cycle	<ol style="list-style-type: none"> 1) Proposer souvent des exercices de répercussion sur les savoirs acquis ; 2) Parler plus et faire moins de traduction, passer du concret à l'abstrait, employer au début des objets réels, des gestes, images ou modèles; 3) Encourager l'élève à pratiquer en autonomie ce qu'il a déjà acquis ; 4) Accorder autant d'importance à l'écoute et à l'oral pour que l'élève puisse comprendre et prononcer correctement à l'oral ; 5) Attirer l'attention sur la grammaire à tout moment et enseigner les règles pratiques et de façon inductive ; 6) Veiller à ce que l'enseignement se déroule progressivement. Par exemple, on passe des oreilles aux yeux, de la réception à l'imitation, de l'oral à la lecture ou la rédaction, des exercices mécaniques centrés sur les formes aux activités plus naturelles et libres³⁷⁸.
2 ^e cycle	<ol style="list-style-type: none"> 1) Veiller à ce que l'élève prononce correctement. Il doit acquérir une connaissance de base de la phonétique et suivre un entraînement suffisant ; 2) Recourir de temps en temps aux objets concrets pour fournir à l'élève des matériaux de rédaction ou de conversation. Quand on explique le sens des mots, on peut recourir à des moyens de type indirect, comme la traduction, la définition, synonyme ou antonyme, association avec les textes, etc. 3) La méthode de grammaire inductive est toujours adaptable à ce niveau. L'important, c'est de multiplier les exercices et la pratique. Prenons comme exemple le cours de rhétorique. Il est nécessaire de faire pratiquer le savoir acquis en la matière lorsque l'élève lit la presse ou rédige un article, pour que la théorie et la pratique s'associent et se complètent de manière à ce que l'élève en comprenne mieux les principes et les méthodes d'utilisation ; 4) Éveiller l'intérêt de l'élève pour par exemple le théâtre. On peut faire jouer les historiettes, les pièces de théâtre, les récits lus, ou après la rédaction d'un article argumentatif, organiser un débat sur le même sujet, faire réciter oralement ce qu'on a écrit, traduire ou faire un exposé sur les articles explicatifs écrits par certains élèves, ou qu'ils ont lus, etc. 5) On respecte le même principe de progression qu'au premier cycle (voir la 6^e instruction dans la case ci-dessus) [...] 6) Associer toutes les habiletés qu'on entraîne pour qu'elles se complètent et se développent en même temps : par exemple, on peut organiser un cours de conversation à partir de ce que l'élève a déjà acquis en cours de lecture ou d'exposé oral, faire pratiquer ce qu'on a appris en cours de lecture par des exercices de question-réponse, de traduction ou de rédaction, faire de la grammaire une référence qui aide à comprendre les subtilités des textes écrits ou à s'exprimer avec clarté.

Avec la mise en vigueur des deux programmes, la MD s'est imposée comme méthodologie dirigeante censée homogénéiser les activités d'enseignement des langues à

³⁷⁸ Dans le curricula pour le deuxième cycle du secondaire, des instructions sont données sur les méthodes à appliquer pour l'enseignement au premier cycle. Nous les retirons, soulignons et mettons dans la case du premier cycle.

l'échelon national. L'autorité de la théorie en milieu scolaire s'affirmera à mesure de la publication successive d'autres documents pédagogiques nationaux. Les critères pour l'enseignement secondaire de l'anglais mis en usage provisoire en 1929 puis finalisés en 1933 par des spécialistes avec Zhang Shiyi à leur tête sont une application encore plus systématique et rigoureuse de la MD. Dans la continuité de la version de 1922, on multiplie dans les documents de 1929 les indications sur la progression et les méthodes pour qu'elles soient plus précises et opérationnelles. Et on gardera la même formule du texte dans les critères promulgués ultérieurement en 1932, 1936, 1941 et 1948, en y apportant simplement de petites modifications. Sur ce point, un fait est à prendre en compte. Quoique portant le titre de *programme pour l'enseignement de l'anglais*, ces documents inspirés de la MD sont censés régir l'enseignement de toutes les L2 dispensées alors en Chine. Par suite de trois réformes scolaires majeures (1902, 1912, 1922), la langue anglaise devient la première langue dans les programmes d'enseignement secondaire et supérieur et le français n'a cessé de figurer comme seconde langue au même titre que l'allemand et le japonais. De ce fait, dans les discours officiels, on ne parle plus que de l'enseignement de l'anglais pour désigner l'ensemble de l'enseignement des L2. En réalité, les langues « mineures » comme le français n'ont jamais fait l'objet d'un programme d'enseignement qui leur est propre. Et une telle situation continuera jusqu'aux années 1950 avec la publication d'un premier curriculum national pour l'enseignement du russe. Et il faut attendre jusqu'en 1956 pour voir apparaître le premier programme national pour l'enseignement du français. Il s'agit du *Programme de l'enseignement du français moderne (pour l'enseignement universitaire de la langue et de la littérature françaises comme spécialité)*.

Il est nécessaire également de noter que les idées de la MD ne sont appliquées qu'au niveau de l'enseignement secondaire. L'enseignement supérieur des langues première ou seconde n'est pas encore touché par ce mouvement de rectification de programmes. Les programmes concernant l'enseignement supérieur restent encore d'ordre classique, restant orientés vers la lecture, l'appréciation des textes littéraires et la traduction.

3.5 L'enseignement du français après 1922 : retardement, confusion et évolution

Sous la conjonction des efforts des chercheurs et du pouvoir administratif, la MD a été portée à la connaissance d'un plus grand public chinois depuis 1922. Elle est systématiquement appliquée surtout dans l'enseignement de l'anglais. Des classes à titre d'expérimentation organisées selon la méthode directe sont ouvertes dans des écoles réputées et des spécialistes de la théorie, comme Zhang Shiyi, y donnent en personne des cours pour en faire la démonstration. Une série de manuels directs ont été publiés et sont universellement adoptés par les écoles publiques. D'après les statistiques de Zhang Zhengdong, entre 1928 et 1935, sur les vingt manuels d'anglais à l'usage de l'enseignement secondaire accrédités par le ministère de l'Instruction publique, quinze s'appuient sur la pensée directe, représentant 75% du total³⁷⁹.

Sur ce fond de mobilisation générale de l'étude et de l'application de la MD, le FLE en tant que sous-discipline de l'enseignement des L2 subit inévitablement une influence de la théorie. Durant cette période d'évolution didactique, quelques particularités propres à la matière ne tardent pas à se faire sentir tant en recherche qu'en pratique.

3.5.1 L'absence de discours scientifiques

À ce sujet, il faut avouer que dès le début, le milieu de l'enseignement du français dans son ensemble s'avère moins motivé à mener des réflexions scientifiques en DLE que leurs collègues d'anglais et se trouve en retard en la matière.

Ce désintérêt pour la recherche en théorie didactique se traduit d'abord par l'accent mis sur le contenu de l'enseignement, la langue cible et la culture qu'elle véhicule, non pas sur l'enseignement même. Si, lors de la période de la configuration du champ théorique de la DLE en Chine, quelques revues francophones ont été créées par des institutions d'éducation du français, comme *Éducation franco-chinoise* (中法教育界 *Zhong-fa jiaoyujie*, octobre 1926,

³⁷⁹ ZHANG Zhengdong, *op.cit.*, p. 24.

revue mensuelle), *Bulletin bimensuel de l'Université franco-chinoise* (中法大学半月刊 *Zhong-fa daxue banyuekan*, 1925), *Études françaises* (法文研究 *Fawen yanjiu*, novembre 1939, revue mensuelle), on n'y parle point de comment enseigner la langue. Les articles publiés portent ou bien sur des sujets académiques liés à la langue-culture française même (phénomènes grammaticaux de la langue, présentation d'écrivains et d'ouvrages littéraires français, traduction française de quelques poèmes classiques chinois), ou bien sur des sujets informatifs (nouvelles éducatives, scientifiques et politiques de la France, événements de coopération franco-chinoise, etc). Les écrits au sujet de la didactique de langues y sont absents.

Cet état d'esprit se fait de nouveau ressentir lors de la campagne de recherche en MD lancée à partir de 1922. Les professionnels de français préférèrent être, nous semble-t-il, plutôt praticiens que théoriciens. Si la théorie a été pratiquée presque en même temps par les professionnels de français et d'anglais au début du 19^e siècle, les deux groupes adoptent tout de suite deux attitudes différentes envers la méthodologie. Les professeurs d'anglais portent très vite leur vision sur la dimension théorique de la méthodologie, en menant des études systématiques et d'ampleur en la matière, alors qu'en milieu du FLE, on concentre toujours son énergie sur la dimension pratique (élaboration de manuels ou pratiques de classes) et à l'exception de quelques petits passages d'initiation au principe direct insérés dans des textes à l'usage pratique (comme l'introduction d'un manuel ou un document pédagogique ou administratif), on aborde rarement la pensée d'une vision scientifique à des occasions académiques (presses et ouvrages scientifiques, discours de conférence, etc.).

Hélas ! Pourrait-on dire que c'est le début du retard en recherche que subit encore l'enseignement du français d'aujourd'hui ? Cette nonchalance pour la recherche en théorie didactique pourrait se justifier entre autres par la dévalorisation effective du français dans les écoles publiques chinoises : son statut de langue secondaire et facultative aurait fait qu'on n'a pas accordé autant d'importance aux problèmes d'enseignement qui lui sont liés. Mais quoi qu'il en soit, un fait est évident : la passivité collective pour ce qui est de la théorie provoque une lacune dans le domaine de la réflexion qui est propre au milieu de l'enseignement du

FLE, ce qui empêchera, nous allons le voir ci-après, une application cohérente et d'envergure d'une idée didactique dans les pratiques d'enseignement.

3.5.2 La disette de manuels directs de français

Ce qui fait contraste avec la floraison des manuels directs d'anglais, c'est que la propagation de la MD n'a pas donné une stimulation à l'entreprise d'élaboration de matériaux directs de français comme il l'aurait fallu. Au contraire, c'est une stagnation qui a été observée. Par défaut d'un effort de théorisation, les bonnes expériences acquises comme le manuel du P. Durand restent des actions isolées et épisodiques. En effet, le manuel du Père Durand et celui de J. Reclus³⁸⁰ sortis, on n'a pratiquement plus trouvé d'autres manuels directs de français exemplaires sur le marché chinois.

3.5.2.1 J. Reclus et ses tentatives de combler les lacunes

Issu de la grande famille intellectuelle Reclus – Elisée et Onésime Reclus ont décrit *L'Empire du Milieu*, Monsieur Reclus lui-même est un éminent professeur de français et de littérature. Arrivé en Chine en 1928, il a enseigné le français comme professeur titulaire dans plusieurs établissements supérieurs, à l'Université nationale du Travail à Shanghai (1928-1929), à l'Université nationale centrale de Nankin (1929-1930), à l'Université Nationale de Pékin (1930-1937) où il a assumé la fonction de directeur de la section de littérature française, à l'Université franco-chinoise pendant la même période, et à l'Université nationale du Yunnan depuis 1939. Dévoué à son travail d'enseignant et érudit, il est estimé de ses collègues et aimé de ses élèves, et son nom chinois 绍可侣 (Shao Kelü) est populaire dans les milieux universitaires.

Il est considéré comme l'un des investigateurs les plus actifs de la MD en milieu scolaire chinois. Yang Zhouhan, éminent professeur d'anglais, avait suivi les cours de français langue seconde dispensés par le professeur Reclus pendant ses études d'anglais à l'Université

³⁸⁰ Voir «3.5.2.2. Manuels chinois : scission entre la forme et la méthode » du présent chapitre.

nationale de Pékin entre 1936 et 1939. D'après son souvenir³⁸¹, le professeur français enseignait la langue selon la méthode directe. Il a donné à chaque étudiant un prénom français et se servait souvent des objets réels en classe. Il lui est même arrivé une fois d'amener en classe Madame Reclus pour enseigner des mots comme « épouse », « femme ». Il n'enseignait jamais la grammaire. Ses étudiants, quoique faibles en règles grammaticales, avaient une bonne prononciation et intonation. Un autre ancien étudiant Mei Shaowu, fils de Mei Lanfang, lui-même spécialiste de la littérature américaine, confirme pour sa part l'application de la MD de J. Reclus en classe de français. Mei Shaowu a étudié le français comme langue optionnelle auprès du professeur pendant trois ans, de 1947 à 1950, lors de ses études à l'Université Yanjing. Il se rappelle que le professeur interdisait strictement à ses étudiants de recourir à leur L1 pour répondre aux questions³⁸².

En dehors de la classe, le professeur, s'apercevant de la disette de bons manuels pouvant dispenser un enseignement de français pratique, a pris le parti d'improviser des méthodes nouvelles.

Il a achevé la première tentative d'introduire les éléments pratiques dans un manuel de français en publiant en 1932 un recueil d'auteurs français intitulé *Lectures françaises modernes* (近代法国文选 *Jindai faguo wenxuan*)³⁸³. Cette anthologie regroupe 70 morceaux de grands écrivains français, annotés par Reclus et ornés de 15 illustrations. Selon l'auteur, elle pourra être adoptée après cent heures d'études environ, ce qui correspond dans les établissements d'enseignement au deuxième semestre ou à la deuxième année de français. C'est le premier ouvrage rédigé en Chine qui donne vraiment une idée générale de la littérature française et est destiné à une étude de français au niveau avancé. Jusque-là, les manuels parus sont tous conçus pour l'étude du français fondamental et pour atteindre un niveau supérieur, on recourt souvent aux manuels rédigés en France pour les élèves français de l'école primaire ou secondaire. Reclus rédigeait ce manuel déjà dans un esprit didactique

³⁸¹ YANG Zhouhan, « Mon profil d'apprentissage de la langue et la littérature étrangères », in JI Xianlin et ali., *op.cit.*, pp. 217, 218.

³⁸² MEI Shaowu, « Souvenirs de mon parcours d'apprentissage de langue étrangère », *idem.*, p337.

³⁸³ Voir Annexe 3-(10) : *Lectures françaises modernes*, Shanghai : Librairie de Chine, 1932. Source : BML, Fonds chinois, cote : SJ ZSI 01297.

remarquable. En effet, au lieu de réserver ce recueil à l'unique objectif d'enseigner un panorama de la littérature française comme l'auteur le précise dans l'avertissement du livre, il en fait un «outil à l'étude de la langue, compensant ce qu'ont de rebutant les règles de grammaire et la niaiserie des exercices, en mettant, dès la première ou la deuxième année, les bons auteurs à la portée de l'élève »³⁸⁴. A cette fin, l'auteur a veillé, à chaque étape de ses travaux de conception, à rapprocher ce livre littéraire du monde réel. Ce qui est original à l'époque pour un manuel de littérature, c'est qu'on y prend en considération la notion de langue courante. Les textes ont été choisis parmi les plus simples et les plus faciles. L'auteur a également volontairement écarté les morceaux de pure littérature, ainsi que les auteurs, classiques ou autres, dont le style diffère par trop de la langue moderne – celle de tous les jours. Ainsi, il a réservé une large part aux poésies et aux morceaux de caractère humoristiques et à ceux consacrés à la science générale et aux idées générales. Les morceaux étant choisis, on ne les a pas arrangés pêle-mêle, mais on les a classés soigneusement par ordre de difficulté croissante. Et ce qui est plus précieux encore, les notes qui accompagnent chaque morceau sont aussi longues que le morceau lui-même. Les explications, toutes données en français, portent à la fois, sur le sens général ou occidental des mots et expressions, sur la nature, l'origine et la prononciation des mots, sur les fonctions grammaticales, la construction de la phrase et sur le sens général du texte.

Par son choix judicieux de matériaux et par les explications claires et faites en français, Reclus a bien atteint son objectif de fournir au public un manuel à la fois exquis (pour son côté littéraire) et pratique (pour son côté linguistique). Très apprécié de grands intellectuels, l'ouvrage a été édité à Shanghai, avec les préfaces de Cai Yuanpei et Xie Shoukang (谢寿康). Le titre chinois a été calligraphié par le grand peintre Xu Beihong (徐悲鸿). Et dès sa parution, le manuel est largement utilisé dans les milieux universitaires.

La deuxième tentative s'est effectuée presque au même moment de la parution de l'œuvre littéraire. Il s'agit de l'élaboration d'un manuel de français fondamental répondant à un enseignement pratique. Chargé en 1932 d'une classe de débutants à l'Université

³⁸⁴ «Avertissement» in *Lectures française modernes*, annotés par J. Reclus, Shanghai : Librairie de Chine, 1932.

franco-chinoise, le professeur français se sent peu satisfait des résultats obtenus à l'aide des manuels en usage. Ce qu'il reproche à ces manuels, c'est de ne pas donner à l'enseignement du français des assises assez solides, notamment dans le domaine phonétique. Il s'est mis alors à élaborer une méthode nouvelle et a mis quatre ans pour présenter au public son œuvre, reprise, amendée et complétée d'année en année.

Le manuel, publié sous le titre de *Cours de français élémentaire* (大学初级法文 *Daxue chuji fawen*), s'adresse surtout aux lycéens et étudiants chinois qui débutent dans leur étude de français. Selon l'indication de l'auteur, le manuel peut être terminé en un an, à raison de six heures de leçon par semaine. Il prépare aux *Lectures françaises modernes*. L'ouvrage se partage en deux parties principales réservées respectivement à l'étude de la prononciation et à celle de leçons (32 leçons). Des tableaux de matières grammaticales et de temps et une liste lexicale sont annexés à la fin de la deuxième partie.

La structuration globale du manuel semble banale, ressemblant à première vue à celle de la majorité des livres alors en usage. Mais la méthode adoptée l'est moins : non seulement l'auteur a explicitement réclamé comme méthodologie de référence « la méthode active », une des désignations de la MD à l'époque, mais il l'a rigoureusement appliquée dans son manuel conformément aux exigences requises par celle-ci.

Nous n'avons pas à redire sous quelle forme un manuel type direct doit se présenter. La méthode du Père Durand en est une bonne démonstration. Ce que nous tenons à noter, c'est que l'auteur est plus puriste que son devancier missionnaire en appliquant plus rigoureusement les principes de la MD dans son manuel.

La première et la plus grande originalité du livre consiste à ce qu'il propose un entraînement à l'oral plus intensif et plus méthodique. Les six leçons préparatoires de l'introduction orale sont conçues pour « l'acquisition du système phonétique d'une langue étrangère : prononciation et accentuation correctes, parole vivante et par là un certain degré nécessaire d'automatisme dans les tournures les plus courantes ». Mais pour enseigner la

phonétique, on ne recourt pas à la méthode déductive, comme ce qu'on faisait autrefois, en donnant des explications sur les règles phonétiques et accompagnées de nombreux groupes syllabiques. D'emblée, on donne dans chacune des six leçons des mini-dialogues quotidiens³⁸⁵. L'auteur explique précisément dans la fiche pédagogique qui précède *l'Introduction à l'oral* comment enseigner ces leçons. Nous mettons le texte intégral en annexe pour que les lecteurs puissent le lire tranquillement plus tard. Pour résumer, plusieurs méthodes et principes de la MD sont mis application dans les démarches de cours proposées : on demande au professeur de prononcer une dizaine de fois les phrases lentement et clairement (méthode orale), en faisant des mimiques (méthode directe), puis de les faire répéter et imiter par les élèves (méthodes imitative et répétitive) et ce n'est que quand une phrase est bien sue que le professeur pourra l'écrire au tableau noir et inviter les élèves à la copier dans leurs cahiers. (principe de progression : audition-prononciation- répétition-lecture).

La deuxième particularité du livre, qui le rend plus radical que celui du Père Durand, est qu'on y rejette complètement l'usage de la L1 (le détour de la L1). Dans le livre entier, du début jusqu'à la fin, on ne met aucune traduction chinoise ni au vocabulaire, ni aux textes, ni aux explications grammaticales.

Et la troisième et dernière différence concerne la manière d'enseigner la grammaire. On réduit de beaucoup les règles grammaticales. Elles interviennent au milieu ou à la fin du texte, en fonction du contenu, et sont expliquées dès le début en français, dans un langage simple et bref. Ce qui est plus original encore, c'est que le professeur a veillé à didactiser les phrases de chaque texte pour que la structure principale soit plus facile à relever (méthode inductive). Des exercices de thèmes sont proposés de temps en temps pour faire travailler les règles acquises.

Par son contenu pratique et ses démarches de rédaction méthodiques, *Le Cours de*

³⁸⁵ Voir Annexe 3-(11), Introduction orale, I. « Comment étudier l'introduction orale », *Cours élémentaire de français*, BML, fonds chinois, cote : SJ ZSI0028.

français élémentaire inspire de nouveau une très vive admiration. Il a été largement utilisé dans les milieux universitaires chinois pendant une longue période et sera même réédité après la fondation de la République populaire de Chine (1949). Il paraît d'autant plus précieux que dans une époque où l'enseignement de français souffre d'une pénurie de matériaux permettant une étude de langue pratique et efficace. Zeng Juezhi (曾觉之), alors directeur de la section de littérature à l'Université franco-chinoise et lui-même rédacteur de manuels, affirme pour sa part que la plus grande contribution qu'apporte ce livre consiste à ce qu'il est un des rares manuels de français s'inspirant de la MD :

Bénéficiant des fruits remarquables que les chercheurs ont remportés ces dizaines d'années dans l'étude psychologique, la recherche en didactique des langues se développe rapidement récemment et les nouveautés acquises donnent des résultats plus considérables dans l'enseignement que la méthode ancienne. Le *Cours élémentaire de français* est une des productions inspirées de ces résultats de recherche. L'auteur a suivi une toute nouvelle méthode pour sélectionner ses matériaux et les structurer dans son manuel, en espérant aider l'apprenant à acquérir les connaissances de base de français en le moins de temps possible. Certes, ce genre de manuels existe déjà et l'initiative ne paraît pas très originale. Mais c'est encore un cas unique parmi les manuels de français.³⁸⁶

L'œuvre de Monsieur Reclus n'est pas unique, puisqu'elle est précédée de celle du Père Durand. Mais ce sont les deux seules méthodes de français à l'usage du public chinois qui ont réussi en elles-mêmes une application cohérente du principe direct. Elles comblent dans une certaine mesure la disette de manuels de français type directs. Mais à elles deux, elles ne sont pas encore suffisantes pour répondre aux besoins de l'enseignement/apprentissage d'une langue française vivante que réclame l'ensemble de la société.

3.5.2.2 Manuels chinois : scission entre la forme et la méthode

Il convient de noter que durant cette période, des auteurs chinois ont élaboré plusieurs livres de français prétendus pratiques comme *Lectures élémentaires de la langue française* (图解初学法文读本 *Tujie chuxue fawen duben*) (1919), recueil de morceaux choisis illustrés de 53 tableaux, *Nouveau manuel de langue française* (最新法文读本及会话 *Zuixin fawen duben ji huihua*)(1929) (郑明公 Zheng Minggong), livre de conversations quotidiennes,

³⁸⁶ «Préface» in *Cours élémentaires de français*, Shanghai : Presse commerciale, 1947.

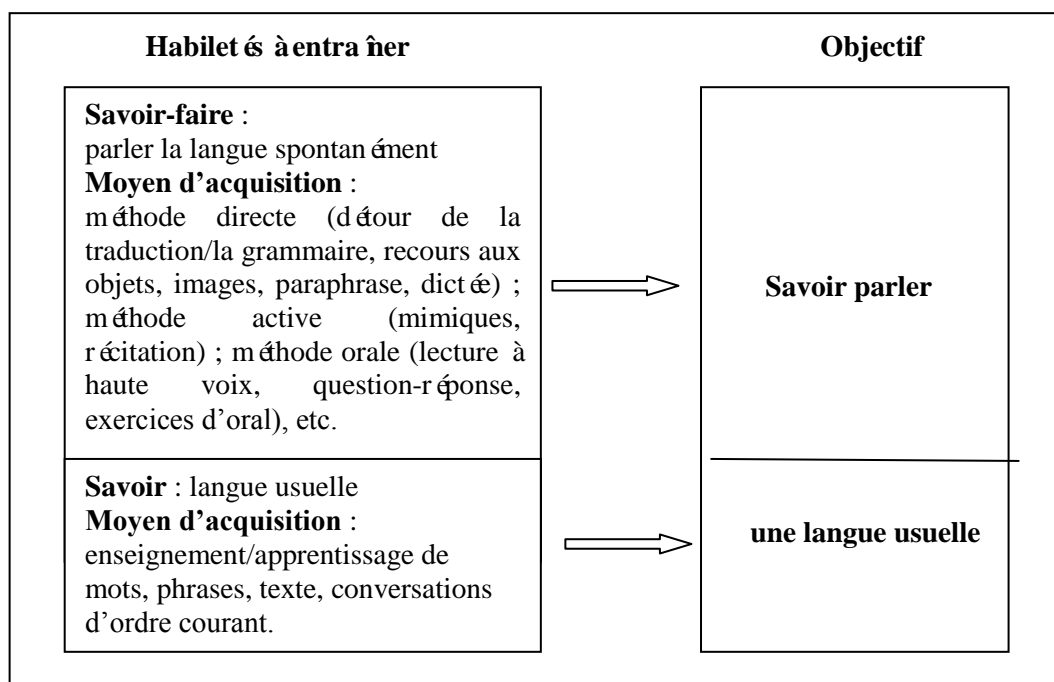
Nouveau cours de grammaire française (法语文法新解 *Fayu wenfa xinjie*) (1935) (萧石君 Xiao Shijun), conçu pour enseigner une grammaire d'usage courant.

Ces livres sont assez bien accueillis par les lecteurs à cause de quelques éléments de nouveauté qu'ils ont retenus par rapport à ceux faits par les auteurs chinois dans le passé utilisant la MT : tous les auteurs s'attachent à ce qui est pratique (la notion de langue usuelle) et ont soin de recueillir des histoires intéressantes pour rendre l'étude moins ennuyeuse (intérêt de l'apprenant) ou ont recourt aux illustrations pour aider les lecteurs à mieux comprendre l'histoire des textes (l'emploi de l'image comme contexte).

Mais sur le fond, ces ouvrages ne peuvent pas encore être classés parmi les directs, ou tout au plus, ils relèveraient de ce que nous aimerions appeler «semi-direct et semi-traditionnel » dans le sens où, pour transférer les connaissances pratiques, ils ont adopté la méthode de grammaire-traduction aux dépens de celles exigées par la MD.

Regardons d'abord le processus d'entraînement sous la MD que nous représentons par le schéma ci-dessous. L'objectif est de faire acquérir à l'élève l'habileté à « savoir parler une langue usuelle ». A cette fin, deux habiletés sont à acquérir : La première, d'ordre linguistique, est de retenir les items linguistiques d'ordre pratique (savoir) et la seconde, relevant des facultés humaines, renvoie à la capacité à prononcer ces items acquis avec automatisme (savoir-faire). Ces deux habiletés sont à entraîner simultanément et par des moyens différents que nous démontrons dans le tableau.

Tableau 3-(7) : Processus d'entraînement sous la MD



Les manuels exemplaires de la MD du Père Durant ou du professeur Reclus sont marqués par une association étroite et cohérente de deux éléments composant le processus d'entraînement sous la MD (savoir et savoir-faire). Les connaissances linguistiques y sont soigneusement sélectionnées et enchaînées selon les instructions ou consignes : conseils pédagogiques pour indiquer à l'enseignant les démarches de cours, images d'objets réels pour illustrer le sens, exercices de questions-réponses pour pratiquer l'oral, activités d'imitation pour stimuler un effort de reproduction, production de paraphrases pour travailler sur les mots abstraits et l'intelligence, etc.

Les manuels chinois sortis à l'époque présentent cependant un grand défaut dans ce sens. En ce qui concerne la façon dont ces livres sont structurés, on n'a pas découvert un changement considérable par rapport aux manuels chinois classiques. Composés d'une manière très simple, les livres comportent bien souvent trois parties distinctes, à savoir, principes de prononciation/leçons thématiques/un résumé de grammaire. Les première et troisième parties sont une brève introduction explicite aux règles liées à la phonétique et la syntaxe, faite uniquement en chinois ou accompagnée de la traduction chinoise. Et la deuxième partie, celle des textes comporte des leçons qui se présentent sous forme de

conversations quotidiennes ou d'histoires simples. La composition de chaque leçon est fort simple³⁸⁷ : un texte en français au dessus plus la traduction chinoise en dessous, une liste de vocabulaire étant parfois proposé au début du texte. Aucune activité de classe ou exercice n'y est proposé.

De toute évidence, les manuels chinois orientés vers un enseignement pratique parus à l'époque sont marqués par **une dissociation du savoir et du savoir-faire** qui sont synthésés en un tout ensemble sous la MD. Quant à la conception de manuels, les auteurs chinois de l'époque se contentent de retenir dans leurs livres **le critère matériel de la MD**, c'est-à-dire enseigner ce qui est pratique, en recueillant des éléments linguistiques jugés usuels et nécessaires, comme textes de conversation ou d'histoires quotidiennes. Mais une fois qu'il s'agit de la structuration de ces matériaux linguistiques collectés, **le critère méthodologique exigé par la MD**, c'est-à-dire recourir à des méthodes et procédés permettant un enseignement direct, est très mal suivi. Il semble que pour nos rédacteurs chinois, savoir parler une langue usuelle, c'est acquérir le vocabulaire usuel. La dimension de compétence de pratiquer la langue est négligée puisqu'aucune activité d'entraînement n'est proposée dans le livre. En revanche, très souvent, pour arranger les items linguistiques à enseigner, on a tendance à adopter spontanément la méthode de grammaire-traduction (traduction chinoise, grammaire explicite), méthode conçue pour apprendre à lire et écrire la langue écrite et soutenue.

3.5.3 Une MD perturbée par la MT en classes de langue

Cette adoption partielle voire même partielle des idées directes est également observée dans les pratiques de classe dont les enseignants sont les principaux acteurs.

C'est vrai qu'au fur et à mesure que la MD se généralise en milieu scolaire, des éléments

³⁸⁷ Pour avoir une idée de la structure de la leçon, voir Annexe 3-(8) : Couverture et «Leçon 11 Les Enfants de la Noix », *Lectures élémentaires de la langue française*, Shanghai : Presse commerciale, 1920. BML, fonds chinois, cote : CH14374. Et Annexe3-(9) : «Sixième Leçon En visite chez Monsieur Simon à Shanghai », *Nouveau manuel de langue française*, Shanghai : Librairie de Chine, 1929. Collection privée.

de la théorie sont introduits progressivement dans la classe de français. Des indices du changement doivent être évoqués à grands traits : une plus grande attention est accordée aux activités susceptibles de renforcer les côtés oral et pratique des compétences langagières des élèves et la classe, autrefois plus ou moins silencieuse et morne sous la vieille méthodologie, devient plus bruyante et donc vivante du fait de l'emploi de procédés et techniques produisant des sons, comme diction, répétition de textes à haute voix, conversation, dictée, etc. Mais, il convient de révéler que les applications systématiques de la MD comme ce que faisait le professeur Reclus sont rarissimes notamment par les enseignants chinois. Ce qui est généralement fait en classe, ce sont souvent quelques petites techniques de la MD, faciles à opérer et conçues pour aider l'enseignant à mieux gérer l'acquisition linguistique de l'élève, comme exercice de dictée, correction de prononciation et d'intonation, répétition et mémorisation de textes, alors que ne sont pas suffisamment mis en jeu les procédés destinés à l'orientation ou l'animation de classe exigées pour un enseignement direct, comme mimiques, usage d'objets, questions-réponses, enseignement en L2, etc. Les raisons sont multiples. Elles pourraient être didactiques (les enseignants ne sont pas suffisamment formés en MD), linguistiques (non natifs, ils ont du mal à professer un enseignement totalement en L2, caractéristique (discrets et posés, les enseignants chinois sont peu habitués à mener une interaction avec les élèves), idéologiques (méfiance envers l'efficacité de la MD), etc.

En même temps que l'entrée de quelques éléments de la MD en classe de français, la majorité des sources consultées nous donne une forte impression que la méthode de grammaire-traduction, qui en principe aurait été « marginalisée », sinon « exclue » de l'enceinte des établissements scolaires depuis 1921, a su résister à la concurrence de la nouvelle méthode et continué à influencer une bonne partie des pratiques d'enseignement pendant une très longue période. Sa persistance se fait ressentir en ce qui concerne le choix de manuels et les activités que les enseignants proposent pour organiser leurs cours. Dans le premier cas, pendant les années 1930-1940, malgré la parution de quelques méthodes directes, excepté quelques écoles d'avant-garde ou riches en ressources pédagogiques, on manifeste encore une préférence pour les anciens manuels faits par les missionnaires – *l'Introduction*

d'Henri Boucher, livre datant d'il y a un demi-siècle, reste encore le livre le plus populaire³⁸⁸, des livres scolaires ou littéraires d'origine française étant parfois adoptés comme compléments de matériaux (romans, grammaires, manuels pour les élèves en primaire et secondaire, etc.). Et puis, les manuels adoptés, qu'ils soient chinois ou français, d'ordre didactique ou authentique, sont employés autour de deux activités de base d'ordre classique : l'étude de la grammaire et les exercices de traduction. Une abondance d'archives prouve que ce modèle d'enseignement est à l'époque largement en usage dans les milieux scolaires, couvrant tous les niveaux d'études de français et différentes régions³⁸⁹. Qi Zhusheng (漆竹生) (1916-1987), ancien professeur de français de renom à l'Université des Études étrangères de Shanghai, avait étudié le français au lycée attaché à l'Université franco-chinoise de Pékin entre 1930 et 1933. Ce qu'il garde en souvenir sur l'usage de manuels dans son ancienne école démontre bien les pratiques générales des livres scolaires de français de l'époque :

[En première année], le français était la matière principale. On avait deux cours de français par jour et douze par semaine. Les deux enseignants qu'on avait étaient tous diplômés de la section de littérature française de l'Université franco-chinoise. Le manuel utilisé était *Fayu jinjie*³⁹⁰ édité par l'Imprimerie de Zi-ka-wé de Shanghai. On commençait par l'étude des lettres. A l'époque, on n'enseignait pas l'alphabet phonétique international. Il n'y avait pas de dispositif audio-visuel et les enseignants ne donnaient pas de leçons particulières après la classe. La méthode d'enseignement adoptée, c'était essentiellement la traduction. Mais on accordait également une grande importance à la dictée. On la faisait une ou deux fois par semaine. Les exercices de traduction étaient aussi fréquents. Même avant la fin du premier semestre, le professeur nous a demandé de traduire en français des nouvelles courtes qu'il avait choisies dans des journaux. C'était bien sûr difficile pour nous puisqu'on n'avait pas un vocabulaire suffisant et maîrisait encore mal les temps...Mais [...]

Quand on avait fini le *Fayu jinjie*, on continuait avec un livre de grammaire utilisé en France pour les premières années secondaires. Les textes étaient classés selon les règles grammaticales, avec toutes sortes d'exercices. On n'y trouvait aucune traduction chinoise. Mon père m'a acheté un *Nouveau Dictionnaire français-chinois* qui venait d'être publié par la Presse

³⁸⁸ Rappelons que la 10^e version du livre parue en 1922 a été tirée à 50 000 exemplaires ! Et le livre figurait dans la liste des manuels de plusieurs établissements scolaires de l'époque, comme l'Université Aurore (manuels 1933, AJV, FCH 352 : Imprimerie de T'ou-s'é-wé. Catalogue de livres), l'Institut des Hautes études industrielles et commerciales de Tianjing (cours professés 1923-1924, AMAEEN, Fonds Tientsin, carton 86). De plus, des professeurs âgés ont témoigné dans leurs souvenirs (QI Zhusheng, 1930-1933, au lycée relevant de l'Université franco-chinoise de Pékin, voir l'extrait de son souvenir cité ci-après dans le texte) ou lors de l'interview (CHEN Zhenyao, au lycée relevant de l'Université Aurore, aux environs de l'année 1947, que nous avons interviewé le 19 novembre 2009), que le livre avait été imposé comme manuel à l'école.

³⁸⁹ Pour avoir plus de documents historiques portant des écrits sur l'enseignement du français dans des écoles ou régions particulières, consulter entre autres le rapport sur l'enseignement du français à Chengdu dans « Communiqué à la Légation et au Gouvernement général de l'Indochine n^o. 26 : Enseignement du français à Tchentou. fait par G. Béchamp, gérant le consulat de France à Tchentou au ministre des Affaires étrangères de Paris (1931/10/01) », p.5, AMAEEP, carton 213 ; des descriptions sur les cours du professeur Wu Dayuan à l'Université Qinghua dans les années 30 : XU Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, pp. 52, 53 ; LI Funing, « Souvenirs de quelques-uns de mes professeurs d'université », in JI Xianlin et ali., *op.cit.*, p.275 ; le souvenir du professeur Chen Zhengyao sur l'enseignement du français au lycée attaché à l'Université Aurore aux environs de 1947, enregistrement d'interview réalisé par nous le 19 novembre 2009.

³⁹⁰ Le titre chinois de l'*Introduction à l'étude de la langue française* d'Henri Boucher.

commerciale et je me suis beaucoup servi de ce bon outil de référence pendant plusieurs années suivantes.

En deuxième année, les cours se déroulaient à l'Université. Tout a changé, les cours et les professeurs. Le volume horaire de français par semaine a diminué. On apprenait la grammaire avec un livre de France, fait pour le secondaire. Le contenu y était plus riche. En cours de lecture, on prenait comme manuel *Les lettres de mon moulin* de Daudet. On lisait depuis la première page. L'enseignant expliquait phrase par phrase. Il demandait à un élève de lire à haute voix, et corrigeait parfois quelques fautes de prononciation ou d'intonation, avant de nous donner des explications sur le texte. Il n'y avait aucune traduction chinoise ni notes dans le livre entier. Après la classe, pour réviser, on ne faisait que relire le passage lu. [...]

[...]

En troisième année, on apprenait la grammaire avec *Grammaire Complète*, un ouvrage volumineux et édité en France.

[...] Le livre utilisé pour le cours de lecture était *Napoléon*. Le cours était dispensé par Monsieur Wang Shenming, directeur de la section du lycée. En devoirs, il nous demandait souvent de traduire quelques passages du livre du français en chinois. [...]³⁹¹

Faire analyser les textes et les traduire en proposant de temps en temps quelques petites activités d'oral (lecture à haute voix, correction de fautes de prononciation), ce modèle de classe n'est pas unique à l'enseignement du français, mais à celui des L2 en général. Dans la pratique, les enseignants du terrain ont tendance à adopter des éléments tant sur la MT que sur la MD, de sorte que Liangyou et Zhang Risheng parlent d'un éclectisme à la suite d'une observation sur l'état de l'application de la MD dans l'ensemble de l'enseignement des L2 de l'époque :

Plus de vingt ans après l'adoption de la MD dans la Chine ancienne³⁹², excepté quelques écoles qui recrutent des enseignants étrangers, la plupart des établissements pratiquent effectivement encore la méthodologie de grammaire-traduction. Pourtant, d'un autre côté, les efforts de vulgarisation de la MD n'ont pas été déployés pour rien. Plus d'enseignants ont introduit dans la classe quelques-unes de ses idées raisonnables et des méthodes et techniques efficaces. De ce fait, ce que la plupart des enseignants appliquent réellement, ce n'est ni une méthodologie directe puriste, ni une méthodologie de grammaire-traduction telle qu'elle l'était, mais une approche éclectique, synthétique.³⁹³

Reste à savoir comment on synthétise concrètement les choses. Sur ce point-là les travaux de recherche menés jusqu'ici ne nous ont fourni aucun élément de réponse. L'étude des documents historiques nous montre deux tendances magnifestées dans l'enseignement du français.

³⁹¹ QI Zhusheng, «Le souvenir du pass érevient avec le printemps », in JI Xianlin et ali., *op.cit.*, pp.237, 238.

³⁹² Les chercheurs chinois ont l'habitude de désigner la Chine d'avant 1949 « la Chine ancienne ».

³⁹³ LI Liangyou et ali., *op.cit.*, p.192.

Dans quelques établissements scolaires expérimentés en FLE, cette approche éclectique se traduit par un modèle d'opération plus ou moins constitué, celui qui est basé sur trois principales activités distinctes, à savoir l'analyse des textes/règles (la MT), la récitation et la dictée (la MD). C'est le cas par exemple dans l'enseignement du français qui se déroulait au lycée attaché à l'Université Aurore, d'après le témoignage de l'éminent professeur de français Chen Zhenyao qui y avait étudié français³⁹⁴. Les démarches de classe s'y déroulent souvent comme suit : en classe le professeur lit une phrase, l'analyse et explique, puis passe à la phrase suivante ; après la classe, on exige des élèves un grand effort de récitation ; et à l'examen, un contrôle strict est exercé sur l'acquisition des règles, surtout la conjugaison des verbes, et sur l'orthographe des mots (la dictée). Quant à la raison d'expliquer pourquoi on retient ces procédés, surtout ceux de la récitation et de la dictée et non pas les autres, une recherche plus approfondie reste à effectuer pour en trouver la raison. Mais quelques mots du témoignage du professeur Chen pourraient nous fournir une piste de réflexion en la matière. En évoquant le modèle d'enseignement adopté dans son ancien lycée, le professeur a parlé d'un modèle d'opération semblable à la manière dont on professe l'enseignement du chinois. En partant de cette constatation, pourrait-on faire l'hypothèse que les cultures pédagogiques du chinois jouent de nouveau sur l'idéologie de certains professionnels de français, d'une manière qu'on trie dans les deux méthodologies ce qui est le plus proche du mode d'enseignement du chinois (transmission de connaissances dans le sens unique du professeur envers l'élève, efforts de mémorisation des textes modèles, accentuation sur l'écriture, etc.) ?

Même s'il paraît simple et mécanique, le modèle évoqué ci-dessus et conçu selon une certaine idée est encore une rareté à l'époque. Dans l'enseignement du français en général, l'application simultanée de deux méthodologies à tendance opposée, ancienne et moderne, scolastique et pratique, fait de la classe de langues un lieu de confluence et d'heur. Et dans la plupart des cas, les enseignants moyens paraissent un peu perdus, ayant encore du mal à gérer les particularismes de deux pensées pour trouver un terrain d'équilibre entre les deux. Ils se laissent donc prendre par ce que nous aimerions appeler un « éclectisme libéral » plutôt qu'un « éclectisme organisé », ce qui jette une sorte de confusion dans la structuration des activités

³⁹⁴ D'après le témoignage du professeur interviewé le 19 novembre 2009.

de l'enseignement. Et ces troubles auraient atteint un certain degré de gravité au début des années 1930, de sorte qu'on a donné un sérieux avertissement dans le premier numéro d'un nouveau journal français : *Le Petit Pékinois*, paru à Pékín le 5 mars 1932 sous l'initiative d'un groupe intellectuel dont J. Reclus et réservé entre autre à la diffusion de la culture de la langue et de la culture française :

Remarques sur l'enseignement du Français

L'enseignement du français en Chine souffre d'une grave lacune : le défaut de liaison dans tous les domaines. C'est ainsi que l'enseignement supérieur ignore absolument ce qu'a fait le secondaire, et que, dans une école donnée, aucun principe dirigeant, aucun programme même ne vient harmoniser les efforts entre les différents degrés. Pour une même année scolaire, pareillement, les professeurs ne se soucient pas plus l'un de l'autre, au point de vue qui nous occupe, que s'ils vivaient sur des planètes étrangères.

En ce qui concerne la méthode, nous trouvons un autre défaut très général. Dans notre pays l'enseignement du français a réalisé ce paradoxe d'être presque toujours un enseignement de chaire. Le professeur parle seul, tandis que les étudiants, dans une attitude purement passive portant à l'oisiveté d'esprit, sont dispensés des fructueux efforts d'application de la langue et de la plume. On n'interroge pas, c'est trop fatigant pour le professeur comme pour les élèves. Quant aux exercices d'application grammaticale, on n'en fait pas le quart de ce qu'il faudrait.

En troisième lieu, les manuels ne font l'objet d'aucun choix systématique. Bien souvent l'instructeur trouve très commode d'employer l'ouvrage dans lequel il a appris lui-même en son jeune temps – et qui avait peut-être servi à son professeur, quand celui-ci fréquentait le collège, sans se demander si ledit ouvrage répond bien aux nécessités. On ne se rend pas assez compte que la plupart des manuels datant de plus de dix ans sont aujourd'hui surannés. Non seulement les méthodes d'enseignement des langues ont été entièrement renouvelées depuis quelques années, mais encore la grammaire française, hier encore fortement imbue de scolastique, a été ramenée, en conjonction avec les récents travaux de la science linguistique, à une meilleure appréciation des réalités.³⁹⁵

3.6 Conclusion partielle

C'est donc plus d'une trentaine d'années de l'histoire de la DLE en Chine qu'a couverte cette troisième partie. Pour conclure, il serait nécessaire de souligner de nouveau les caractéristiques de cette période qui la distinguent des autres.

La première chose qui nous semble originale, c'est la curiosité et la tolérance dont le milieu de l'enseignement des langues fait preuve envers les nouveautés didactiques. La même période est en effet marquée dans l'histoire idéologique de la Chine par l'épanouissement de

³⁹⁵ Castor et Pollux, « Remarques sur l'enseignement du français », *Le Petit Pékinois*, n° 1, samedi 5 mars 1932, in *Dossier général Université Aurore*, AMAEEP, carton 214.

toutes sortes d'idées et une ouverture volontaire sur les pensées extérieures. C'est sur cette toile de fond que la MD s'importe dans la didactique des langues étrangères en Chine *via* l'Europe et les États-Unis. Ce qui est plus remarquable encore, c'est que, doté d'un esprit ouvert, on ne s'intéresse pas qu'à une méthodologie déterminée, mais à toutes sortes de pensées didactiques. En effet, les mêmes promoteurs de la MD dont Zhang Shiyi s'orienteront dans les années 1940 vers la méthode situationnelle encore plus nouvelle et se mettront à la recherche et la diffusion de celle-ci comme ce qu'ils ont fait avec la MD. Et cette ardeur pour l'étude des pensées didactiques atteindra son sommet quand le professeur Chen Donglin (陈东林) publiera en 1948 son *Précis des théories de l'enseignement de l'anglais* (英语教学法概论 *Yingyu jiaoxuefa gailun*), apportant une présentation systématique et complète de l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues depuis son origine jusqu'à l'époque de la rédaction de l'ouvrage.

Et puis, pour l'enseignement des langues en Chine, au bout de plus d'un demi-siècle de pratiques, il devient enfin un acte conscient et guidé suite à la configuration du champ théorique autonome et à l'application de la MD dans les activités d'enseignement et de rédaction de matériaux. Ce qu'il faut souligner, c'est que la MD subit dès son entrée sur le terrain chinois une contextualisation sous l'influence de divers éléments locaux, pédagogique, idéologique et linguistique, pour devenir une MD modérée, souple et mêlée d'idées de la MT. Sous l'effet de cette tendance générale, l'idée d'enseigner un peu de tout et d'une manière équilibrée s'impose sans aboutir cependant à l'élaboration d'un principe d'opérations dirigeant.

Enfin, en ce qui concerne le FLE, d'un côté, malgré le décalage avec l'anglais première langue étrangère en recherche et en application de la MD, il voit paraître deux méthodes directes exemplaires et quelques idées de la nouvelle théorie. Ainsi, on met l'accent sur la prononciation, l'enseignement du vocabulaire courant, la transmission d'une grammaire pratique et simplifiée, la prise en compte de l'intérêt de l'élève, etc. Tous ces aspects sont introduits dans les manuels et les pratiques de classe, ce qui renouvelle dans une certaine mesure les cultures pédagogiques du français en Chine. Et de l'autre côté, du fait que la MT

demeure encore très ancrée dans l'esprit des gens, l'enseignement du français se retrouve dans une situation plus ou moins embrouillé depuis l'introduction de la MD. C'est cependant pour nous un phénomène incontournable et épisodique lorsque l'enseignement des L2 se situe en phase d'assimilation et d'imitation d'idées nouvelles. Les deux méthodologies qui coexistent doivent apprendre à vivre en harmonie et c'est à travers la confrontation, puis la fusion de l'ancien avec le nouveau que les choses évolueront.

Partie III Assimilation et création

Chapitre IV

L'air d'influence de la méthodologie soviétique (Entre les années 1950-1970)

La période qui sera abordée dans la présente partie dure trente ans à peine, allant de la fondation de la République populaire de Chine (désormais abrégé en RPC) en 1949 jusqu'aux environs du début des années 1980, entre la fin de la Révolution culturelle et la réouverture de la Chine vers l'extérieur. Elle pourrait être encore plus fugitive, si l'on en enlevait les dix années de la Révolution culturelle (1966-1976) durant lesquelles les activités de l'enseignement scolaire des L2 sont quasiment toutes suspendues.

Ces trente années constituent dans l'histoire de la Chine une époque particulière où les luttes politiques et idéologiques l'emportent sur tout. Dans un tel contexte historique, l'enseignement des L2 lui aussi porte dans l'ensemble une vive couleur du temps. Il se voit constamment mené et orienté par les mouvements intenses déclenchés par les autorités en vue de renforcer la «dictature du prolétariat»³⁹⁶. D'après le découpage généralement adopté par les spécialistes de l'histoire chinoise de l'enseignement des L2, cette période se divise à son tour en trois sous-phases, couvrant chacune à peu près une décennie³⁹⁷ : d'abord la faveur excessive pour le russe pendant la période de lune de miel avec l'ex-Union des républiques socialistes soviétiques (désormais abrégé en URSS ou en Union soviétique) (1950-1956), puis le mouvement de retour à d'autres langues, conséquence de la volonté du

³⁹⁶ Pour aider les lecteurs à mieux se repérer dans la lecture de cette histoire mouvementée, il ne serait pas sans intérêt de rétablir à titre de référence la chronologie des événements intérieurs et extérieurs qui se produisent intensivement durant cette courte période et qui influencent d'une manière ou d'une autre l'enseignement des L2 de la même période, à savoir : 1) L'âge d'or des relations sino-soviétiques (1949-1960) où l'Union soviétique est une des rares, sinon l'unique alliée du pouvoir communiste chinois. En matière d'éducation, tout se fait sur le modèle soviétique comme ce qui se passe dans d'autres secteurs sociaux. L'alliance entre les deux pays commence à se dégrader à partir de juillet 1960, lorsque la partie soviétique décide de rapatrier tous les experts soviétiques envoyés en Chine et d'interrompre tous les projets de coopération signés avec la Chine ; 2) Le Grand Bond en avant (1958-1960), projet désastreux lancé dans le but de stimuler en peu de temps l'économie du pays, par l'élargissement de la production sidérurgique et le développement d'une production par la collectivisation agricole (communes populaires). Conformément à l'esprit de ce mouvement économique, s'est déclarée dans le domaine de l'éducation ce qu'on appelle en Chine la « Révolution éducative » dont l'objectif est de faire table rase de tout ce qui est de l'ancien système éducatif et d'installer en peu de temps un dispositif éducatif au service de la politique du prolétariat et de la production. Durant ce mouvement, les normes idéologiques sont retenues comme baguette de chef d'orchestre de toutes activités de l'éducation, ce qui nuit à l'ordre normal de l'enseignement et à la qualité de formation. On commence à réviser les problèmes qui en découlent à partir de 1961; 3) La «Vague d'établissement des relations diplomatiques» au début des années 1960 qui est marquée par l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et l'Afrique et, ce qui concerne en particulier notre recherche, avec la France le 27 janvier 1964. L'enseignement des autres langues que le russe jouit de ce développement diplomatique pour connaître un essor rapide pendant cette période, surtout après le lancement du «Plan septennal pour l'enseignement des langues étrangères» en 1964 ; 4) La Révolution culturelle (1966-1976) dont la tourmente cause entre autres le grand désordre dans le domaine éducatif.

³⁹⁷ Consulter FU Ke, *op.cit.*, p.69 ; XU Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, p.183 ; LI Liangyou et ali., *op.cit.*, p.282.

gouvernement chinois de la recherche de nouveaux partenariats après la rupture des relations amicales sino-soviétiques (1956-1965), et finalement, par suite de la déclaration de la Révolution culturelle, le rejet quasiment total de l'enseignement des langues étrangères (1966-1976).

Méthodologiquement, cette période représente dans l'histoire de la DLV de Chine une phase à part entière dans le sens où toutes les activités d'enseignement des L2 se trouvent alors sous l'influence absolue d'un courant didactique provenant de l'URSS. Il s'agit là, nous allons le voir dans cette partie, d'une conséquence inévitable des particularités politiques qui marquent les circonstances chinoises de l'époque.

4.1 L'« homogénéisation » des acteurs en scène

La reconstitution de l'évolution des méthodologies de l'enseignement des L2 en Chine, telle que nous l'avons menée dans les chapitres précédents, était tâche complexe parce qu'à chaque époque, on avait affaire à une diversité d'acteurs d'intervention venant de différents milieux (pays, couches sociales, secteurs, etc.) et possédant des savoirs et savoir-faire en DLE aux niveaux différents, et de ce fait, il nous a fallu à tout instant comparer et synthétiser pour relever de cette variété d'éléments les traits méthodologiques communs de la période déterminée. Le travail devient d'emblée simplifié quand on entre dans l'époque de la RPC, appelé plus généralement par la population de la Chine continentale celle de « la Chine nouvelle », par suite du retrait, total ou au deuxième plan, de plusieurs militants de l'entreprise de la formation linguistique sur le terrain.

Dorénavant, la Chine en tant qu'État souverain détient à elle seule l'œuvre de l'enseignement des langues. C'est effectivement une époque où la Chine est ramenée de nouveau à son état d'isolement à cause de l'opposition aiguë entre le jeune pouvoir communiste chinois et l'immense monde occidental. En réaction au blocus total pratiqué par les pays du camp « capitaliste » avec les États-Unis comme leader, l'indépendance et l'autonomie sont plus que jamais réclamées à l'intérieur du pays, tant par le gouvernement que par la population. En matière d'enseignement des langues, comme ce qui se passe dans d'autres secteurs, on procède à la nationalisation des propriétés scolaires privées et étrangères

et réussit en peu de temps à prendre toute l'œuvre en main³⁹⁸. Les forces étrangères, religieuses comme civiles, sont toutes chassées ou éliminées du secteur. Certes, on a fait appel à nombre d'experts soviétiques au début de la période de reconstruction, en particulier entre 1954-1957, mais, non seulement cette assistance constitue une parenthèse courte, mais elle ne touche point l'autonomie de la Chine dans la programmation et la gestion des activités d'enseignement du pays. On pourrait ainsi dire qu'à compter de 1949, pour la première fois depuis sa apparition au milieu du 19^e siècle, l'enseignement des L2 finit par devenir une cause éducative menée par les Chinois en toute indépendance.

Puis, à l'intérieur du pays, l'État intervient plus que jamais dans l'enseignement des L2, s'imposant comme force d'orientation majeure sinon unique du secteur. Sous le haut collectivisme que pratique la Chine d'alors, toutes activités d'enseignement des L2 font l'objet d'une régularisation rigoureuse du gouvernement. Tout est déterminé et exécuté conformément à la volonté de l'État, à tel point que les besoins de la société civile en matière des langues (individus, communautés ou institutions intéressées), qui constituent d'habitude une force motrice de l'évolution des méthodologies de l'enseignement des L2, n'ont pas joué le rôle qu'il aurait fallu pendant cette période particulière. En général, l'État fait exécuter sa décision en matière de langue en suivant la formule d'opération suivante, qui est basée sur trois niveaux hiérarchiquement classés : l'institution supérieure (gouvernement, quelques dirigeants d'État) donne ses instructions sur l'éducation en langues, l'institution intermédiaire (les autorités administratives gouvernementales concernées dont le ministère de l'Éducation) définit les principes et les règlements en la matière conformément à l'avis de son supérieur, puis les communique aux institutions inférieures (établissements d'enseignement, d'éditions etc., et leurs effectifs) qui se mobilisent à leur tour et appliquent l'ordre officiel par des activités concrètes.

4.2 Le français et son destin accroché aux relations étrangères

C'est vrai que pendant la première décennie de cette époque, l'enseignement du français a subi, comme d'autres langues occidentales, une dégradation grave. Par suite de plusieurs décisions prises en faveur du russe (le regroupement des établissements supérieurs en 1952 qui a pour but de réduire le nombre d'institutions professant d'autres langues que le russe, la

³⁹⁸ Pour avoir une idée du retrait des Français de l'enseignement du français en Chine, consulter « 4.1 La disparition des institutions francophones en Chine » et « 4.2 L'action culturelle étrangère en panne », in DAI Dongmei, juillet 2014, *op.cit.*, pp.315-343.

« Circulaire portant sur l'enseignement secondaire des langues étrangères à compter de l'automne 1954 » qui supprime les L2 dans les collèges et n'autorise que le russe dans les lycées³⁹⁹), l'enseignement du français se trouve sur le point de disparaître : il est complètement supprimé au primaire et au secondaire, et au supérieur, il n'est enseigné plus que dans trois établissements, à savoir l'Université de Nankin, l'Université de Pékin et l'Institut des Langues étrangères de Pékin (Université des Langues étrangères de Pékin d'aujourd'hui). Les enseignants quant à eux ont été pour la majorité soit déplacés à d'autres postes, soit obligés d'apprendre le russe sous l'ordre de l'administration, causant, plusieurs spécialistes de l'histoire des langues de Chine le déplorent, une perte considérable en expériences et en ressources humaines pour la cause de l'enseignement des langues étrangères en Chine⁴⁰⁰.

À partir de 1956, le gouvernement prend petit à petit conscience des conséquences négatives entraînées par cette inégalité démesurée des langues. Sous l'impulsion du Premier ministre Zhou Enlai, le ministère de l'Éducation, commence à remédier à ce défaut. Quelques mesures ont été adoptées et ont changé légèrement la situation. Par la « Circulaire de 1956 portant sur l'enseignement des langues étrangères dans les écoles secondaires » (le 10 juillet 1956)⁴⁰¹, l'anglais a été ressuscité au secondaire, obtenant la même place que le russe. Quant au français, s'il n'est toujours pas autorisé au niveau secondaire, il progresse un peu dans les universités. Jusqu'à la fin de 1956, le nombre des établissements d'enseignement supérieur professant la langue passe de trois à cinq, recrutant au total plus de 420 étudiants et 123 enseignants.⁴⁰²

Le vrai printemps pour les langues occidentales en général et pour le français en particulier arrivera quelques années plus tard, au début des années 60. La promotion de ces langues est étroitement liée, comme Dai Dongmei l'a indiqué, « à la situation diplomatique de la Chine de l'époque »⁴⁰³. Par suite de la rupture de l'amitié sino-soviétique autour de

³⁹⁹ Pour avoir le texte original du document, consulter *Critère de l'enseignement primaire et secondaire dans la Chine du 20^e siècle*, Institut d'études de cours et manuels (dir.), *op.cit.*, pp.85,86. Le titre chinois du document est 《关于从1954年秋季起中学外语科设置的通知》 (*Guanyu cong 1954 nian qiujiqi zhongxue waiguoyuke shezhi de tongzhi*).

⁴⁰⁰ FU Ke, *op.cit.*, p.74 ; ZHANG Zhengdong, *op.cit.*, pp. 29, 30 ; LI Liangyou et ali., p.291.

⁴⁰¹ Le titre chinois du document est 《关于中学外语科的通知》 (*Guanyu zhongxue waiguoyuke de tongzhi*). Consulter *Critère de l'enseignement primaire et secondaire dans la Chine du 20^e siècle*, Institut d'études de cours et manuels (dir.), *op.cit.*, p.88.

⁴⁰² FU Ke, *op.cit.*, pp. 74, 75. Les deux nouvelles écoles supérieures qui enseignent le français sont l'Institut des Langues étrangères de Shanghai et l'Institut des Langues étrangères de Harbin.

⁴⁰³ DAI Dongmei, «L'essor de l'enseignement du français en Chine sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises », communication faite au colloque de didactique organisé à l'Université des langues étrangères de Pékin le 13 janvier 2014.

l'année 1957, Zhou Enlai est parvenu, avec son habileté diplomatique, à trouver pour la Chine de nouveaux alliés en moins de dix ans. Deux événements successifs bouleversent la scène diplomatique internationale : d'abord la tournée de visites de Zhou dans 13 pays d'Afrique et d'Asie de fin 1963 au début 1964, puis, ce qui stupéfiait le camp occidental, l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France le 27 janvier 1964.

En guise de mesures de soutien à cet essor diplomatique, le gouvernement prête une attention croissante à l'enseignement des langues étrangères. L'idée est de former plus de jeunes spécialisés en langues. Entre 1961 et 1963, avec la création de nombre d'écoles de langues étrangères (en chinois 外国语学校 *Waiguoyu xuexiao*) dans une dizaine de grandes villes, le feu vert est donné à l'ensemble des langues étrangères au primaire et au secondaire. Ces écoles proposent une formation s'étendant du primaire (6 ans) au secondaire (2 cycles de 3 ans chacun) et les élèves y apprennent une L2 à partir de la 3^e année du primaire en suivant un cursus intensif⁴⁰⁴. En 1962, les langues étrangères figurent pour la première fois parmi les matières du concours d'entrée à l'université. En octobre 1964, le ministère de l'Éducation publie «Le plan septennal pour l'enseignement des langues étrangères »(外语教育七年规划纲要 *Waiyu jiaoyu qinian guihua gangyao*)⁴⁰⁵, document qui tente de replacer l'enseignement des L2 sur les rails. L'anglais est de nouveau défini comme première langue étrangère, mettant officiellement fin à l'âge d'or du russe. L'ambition des élaborateurs du projet est grande : dans les 7 années à venir, le nombre des écoles des langues étrangères devrait s'élever à 42 avec 30 000 élèves au total, et au niveau supérieur, à part les 5 universités existantes, on prévoit la création de 16 nouveaux établissements supérieurs des langues étrangères et le nombre des étudiants recrutés pendant ces 7 ans devrait atteindre 82 000⁴⁰⁶. Ce qui est regrettable, c'est que le projet qui aurait abouti à des résultats remarquables n'a été exécuté pendant deux ans, avant que la Révolution culturelle ne vienne tout interrompre.

Quoi qu'il en soit, le français profite de cette situation favorable à l'enseignement des L2 pour connaître un essor prodigieux en cinq ans à peine. En plus de sa réapparition dans les écoles primaires et secondaires depuis 1961, sa promotion est marquée notamment par

⁴⁰⁴ Pour avoir une présentation complète sur ces écoles, consulter LI Liangyou et ali., *op.cit.*, pp.305-310.

⁴⁰⁵ Pour avoir le texte du document complet, consulter *Recueil des documents historiques depuis la fondation de la République populaire de Chine (vol. 19)*, disponible sur le site du News of the Communist party of China dont le lien est le suivant : <http://cpc.people.com.cn/GB/64184/64186/66675/4493728.html> [consulté le 1^e mai 2014], ou *Recueil de documents choisis sur l'enseignement des langues étrangères dans la République populaire de Chine 1950-1982*, Section pédagogique des langues étrangères de l'Institut des Langues étrangères du Sichuan, décembre 1983.

⁴⁰⁶ FU Ke, *op.cit.*, p.81.

l'accroissance des établissements d'enseignement supérieur professant une formation spécialisée de la langue et la multiplication du nombre des étudiants recrutés. Selon les statistiques de Li Chuansong, à la veille de la fondation de la RPC, en automne 1949, on comptait 67 établissements d'enseignement supérieur où les L2 étaient enseignées comme spécialité et parmi toutes ces institutions, il n'y en avait que deux qui disposaient d'une section de français, à savoir l'Université sino-française et l'Université l'Aurore⁴⁰⁷. Cette situation a été complètement changée sous l'impulsion de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises. D'après les statistiques du ministère de l'Éducation en mars 1966, le français est enseigné cette même année en tant que spécialité dans 16 établissements d'enseignement supérieur⁴⁰⁸. Dai Dongmei offre à son tour quelques chiffres plus détaillés sur le nombre des étudiants accueillis⁴⁰⁹. Selon elle, le recrutement bat le record à cette période : 120 étudiants à l'Institut des Langues étrangères de Pékin en 1964 ; en 1965, 6 classes sont ouvertes respectivement à l'Institut des Langues étrangères de Shanghai et à l'Institut n° 2 des Langues étrangères de Pékin ; et à la rentrée d'automne de 1964, 103 Chinois boursiers des gouvernements chinois et français sont partis en France pour effectuer un séjour d'études de longue durée.

4.3 Un français au service de la « cause socialiste »

Comme nous l'avons montré plus haut, la langue française se développe à grands pas pendant la période s'étendant de 1956 à 1965 et cette promotion est la conséquence directe de la révision des politiques linguistiques menée par l'État. En fait, pour répondre aux besoins diplomatiques, le gouvernement exerce un contrôle sur l'enseignement des L2 non seulement en quantité mais en qualité. Des critères de formation, tant sur les objectifs que sur les matériaux à enseigner, sont définis et imposés aux institutions scolaires qui doivent s'y référer dans la programmation et l'organisation des activités d'enseignement.

4.3.1 La politisation des objectifs

Les institutions scolaires qui dispensent un enseignement des L2 assument donc la tâche de préparer les élèves aux affaires étrangères pour qu'ils deviennent, selon le terme de

⁴⁰⁷ LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, pp. 179, 180.

⁴⁰⁸ *Ibid.*, p.259.

⁴⁰⁹ DAI Dongmei, janvier 2014, *op.cit.*.

l'époque, « cadres diplomatiques » (外事干部 *Waishi ganbu*), c'est-à-dire des agents diplomatiques, considérés alors comme faisant partie du personnel de la fonction publique, soit « cadres ».

Force est à noter qu'une telle motivation pour l'enseignement des L2 diffère de celle de la Cour des Qing, quoique le but initial pour l'un et pour l'autre semble être pareil, celui de former des traducteurs pour la diplomatie. L'objectif de l'enseignement des L2 est marqué par une neutralité au milieu du 19^e siècle, ne touchant que la dimension dite « pragmatique » de la fonction des langues, c'est-à-dire que les apprenants n'auront qu'à accomplir des tâches de traduction dans les affaires étrangères, alors que sous la Chine communiste, on superpose à cette vision purement instrumentale des L2 une dimension dite « idéologique », en voulant former des apprenants « à la fois rouges et experts » (又红又专 *Youhong youzhuān*) d'après le terme alors en vogue, c'est-à-dire qu'à l'issue de leurs études de langue, les apprenants doivent être à la fois révolutionnaires dévoués (condition politique/idéologique requise) et spécialisés en langues (condition académique requise).

Une telle attente de l'enseignement des langues est en fait une tradition des institutions scolaires d'influence communiste. Le Parti communiste chinois (désormais abrégé en PCC) avait fondé quelques écoles de langues avant 1949 lorsqu'il était encore un groupe politique jugé « clandestin », dans le cadre de ses luttes anti-Guomindang (parti nationaliste alors au pouvoir) et anti-japonaises. Depuis la première école du genre créée à Shanghai en 1920 jusqu'à celle fondée en 1944 à Yan'an, sa base d'opérations, en passant par les quelques départements ou sections de langues installés au sein de l'Université de Shanghai (1922) et de l'Université de Yan'an (1941)⁴¹⁰, toutes ces institutions proposent une formation de langues (le russe en particulier, parfois l'anglais, le français et l'allemand) avec le but de « former des cadres révolutionnaires » principalement destinés aux missions suivantes : l'étude du modèle soviétique en théorie et en pratique, la propagande des idées révolutionnaires, la traduction des documents militaires, politiques et diplomatiques. Et ceux qui y suivent une formation sont soit des militaires de l'armée du PCC, soit des jeunes partisans de la transformation radicale des structures du pays. Tous revêtent en eux un double statut d'être à la fois apprenants de langues et révolutionnaires engagés.

⁴¹⁰ Pour avoir des informations détaillées sur les écoles de langues créées par le PCC avant 1949, consulter LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, pp.88-110.

Cette dualité du statut des élèves de langues de l'époque est maintenue et officialisée par le PCC après son entrée au pouvoir lorsqu'on recrute les premiers étudiants au tout début des années 1950. Les jeunes candidats qui postulent à la section des langues des universités doivent non seulement passer un concours national très sélectif, mais répondre à des critères politiques rigoureux et une fois recrutés, ils sont classés dans la catégorie des agents militaires.

De sa part, la dissertation de J. Staline publiée en 1950, *Le marxisme et les problèmes de linguistique*, apporte à la pratique chinoise le soutien théorique par son discours en matière du caractère de classe de la langue. L'article fait effectivement l'objet d'une étude systématique en Chine la même année que sa parution⁴¹¹. Outre sa fonction de communication, la langue y est considérée comme un instrument à l'aide duquel on peut mener les luttes de la société. Conformément à cette pensée, l'enseignement des langues se doit non seulement de fournir une formation académique en langues, mais de valider et transférer à travers cette formation les valeurs idéologiques des pays communistes, dont celles de la Chine nouvelle.

Des propos prononcés plus tard par des dirigeants chinois à différentes occasions conforteront cette vision de politisation des langues et fourniront des normes à suivre en la matière. Afin de montrer aux lecteurs la mentalité de l'époque telle qu'elle l'était, nous en retenons ci-après les principes essentiels, en les illustrant de quelques propos du maréchal Chen Yi (陈毅), alors vice-ministre chargé des affaires étrangères.

– Le développement parallèle des deux aptitudes, linguistique et idéologique, que les apprenants sont censés acquérir après les études de L2. Il faut établir un équilibre entre les deux éléments, sans rejeter ni l'un ni l'autre, d'où la fameuse formule d'« être à la fois rouge et expert ».

Nous devons accorder une aussi grande importance à la prise de position politique qu'à l'étude de savoirs. Il ne faut pas opposer l'une à l'autre, mais réaliser une harmonie entre les

⁴¹¹Pour en savoir plus sur la recherche menée sur le discours de J. Staline, consulter entre autres : 1) la version chinoise de la dissertation éditée la même année, Pékin : Éditions Libération ; 2) GAO Mingkai (高名凯), « À propos de *Le marxisme et les problèmes linguistiques* » (《关于[论马克思主义在语言学中的问题]》 *Guanyu lun makesi zhuyi zai yuyanxue zhong de wenti*), conférence donnée dans le cadre de la formation d'été organisée en 1950 par la municipalité de Pékin à l'intention des enseignants de L2 des écoles primaires et secondaires. Le texte intégral est consultable dans Comité de formation des enseignants des écoles primaires et secondaires de Pékin (dir.), *Conférences sur l'enseignement des langues étrangères*, Pékin/Tianjin : Éditions Éléphant, 1950, pp.5-11 ; 3) *Nouvelle orientation pour l'enseignement des langues en Union soviétique*, rédigée par le Comité de rédaction de série d'ouvrages sur l'enseignement des langues étrangères de l'école des langues étrangères (dir.), Pékin : Éditions Les Années 50, 1953.

deux. Il n'existe pas de politique en l'air puisque toutes fins politiques ne pourront être atteintes qu'à travers les savoirs professionnels acquis.⁴¹²

– La prise en compte du caractère de classe de l'enseignement des L2. Une sorte de hiérarchie est tout de même maintenue dans le classement des deux éléments dans le sens où les savoirs/savoir-faire sont considérés comme étant au service des finalités politiques. Et on forme en Chine des spécialistes de langues qui sont prêts à lutter pour le bénéfice de la classe du prolétariat.

Quelle est la caractéristique de nos écoles de langues ? Ce sont des institutions sous la direction du PCC, ce qui constitue la différence essentielle avec celles fondées par les pays étrangers. [...] Ces dernières forment des gens pour défendre les intérêts du capitalisme et de la classe bourgeoise alors que les talents formés par nos institutions scolaires sont destinés au service du prolétariat et aux luttes pour le peuple chinois et le succès de la révolution à l'échelon mondial.⁴¹³

– La L2 pour construire une Chine socialiste puissante. Les langues étrangères sont vues comme un outil à deux principales utilisations : d'un côté l'« importation » des expériences utiles des nations étrangères et de l'autre côté, l'« exportation » des pensées et pratiques chinoises. Selon cette conception, les langues ne servent pas qu'à transférer les messages courants et pragmatiques, mais sont utilisées comme un instrument propagandiste avec lequel on cherche à exporter tout ce qui est de l'idéologie communiste : l'image positive de la Chine nouvelle, la pensée maoïste, les doctrines du socialisme, etc.

Notre but est de former un groupe de jeunes qui sont fidèles à leur position politique et compétents sur le plan professionnel et de là, capables de prendre le relais de la révolution, et pour parler plus précisément, d'avoir des talents en langues dévoués. Avec les langues qu'ils possèdent parfaitement, que ce soit l'anglais, le russe, le français, l'espagnol, l'arabe ou d'autres langues, ils peuvent écrire, parler, traduire et mener des recherches dans tous les domaines, et à partir de là introduire en Chine des expériences utiles acquises par les nations étrangères, puis, dans le sens inverse, présenter auprès de celles-ci la pensée de Mao Zedong et toutes nos expériences réussies sous la direction de cette pensée. En fin de compte, ces jeunes talentueux se serviront de leurs connaissances pour mieux rendre service au socialisme, au peuple chinois, au prolétariat international et à la cause anti-impérialiste, et enfin, pour mener au mieux la construction de la Chine socialiste et faire de la Chine une des premières puissances du monde.⁴¹⁴

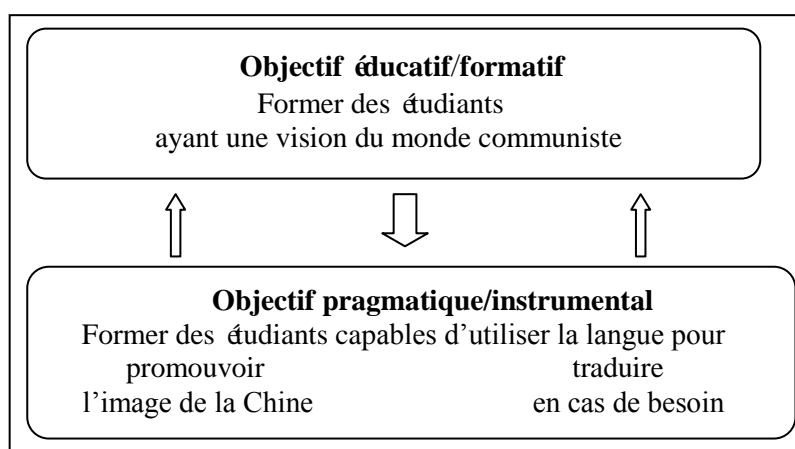
⁴¹² Discours prononcé par Chen Yi le 10 août 1961 aux diplômés des universités de Pékin, cité par LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, p.219.

⁴¹³ « À propos des principes d'enseignement à suivre par les institutions scolaires de langues » (关于外国语学院的教学方针问题 *Guanyu waiguoyu yuanxiao de jiaoxue fangzhen wenti*), discours prononcé par Chen Yi le 22 octobre 1964 à l'occasion de la fondation de l'Institut des Langues étrangères de Pékin n° 2, que le ministre de l'Éducation enverra en circulaire aux institutions scolaires de toute la Chine. Le texte est cité par LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, pp. 236-242. La présente citation se trouve à la page 237.

⁴¹⁴ *Ibid.*

Les propos de Zhang Jianzhong quant à la nature des objectifs d'enseignement des L2 nous permettent de considérer d'un point de vue didactique les discours prononcés par les politiciens cités ci-dessus. Le didacticien chinois distingue dans les motivations pour l'enseignement des L2 deux principaux modèles, à savoir : le modèle pragmatique/instrumental et le modèle éducatif-formatif. D'après lui, les instrumentaux traitent les langues comme un outil de communication servant à réaliser une opération concrète tandis que sous le modèle éducatif-formatif, on cherche, à travers l'enseignement des langues, à développer chez les apprenants tout ce qui est relatif à l'intelligence (aptitudes cognitive, analytique, déductive, rationnelle, etc.) et à la vision du monde⁴¹⁵. Partant de cette distinction, on obtient facilement le schéma ci-dessous, qui révèle la nature des tâches que l'enseignement des L2 dans la Chine du milieu du 20^e siècle se voit attribuer sous la volonté de l'État. Il s'agit effectivement d'une combinaison des deux modèles d'objectifs. Selon l'importance qu'on accorde à l'un et à l'autre, l'objectif éducatif-formatif est de former des étudiants « rouges », ayant une vision du monde communiste. Il est considéré comme primordial, déterminant l'usage final des langues étudiées, et l'objectif pragmatique est secondaire mais indispensable, se fixant pour but d'apporter un soutien technique (les compétences linguistiques en L2) au premier. Et munis de la langue étudiée, les apprenants sont destinés à deux tâches qui composent l'objectif pragmatique de l'enseignement : la première, d'ordre idéologique, consiste à mener une propagande en faveur de la Chine communiste et la seconde, d'ordre plus technique, est de traduire, à l'oral ou à l'écrit, selon les besoins spécifiques.

Tableau 4-(1) Objectifs d'enseignement des L2 définis par l'État



⁴¹⁵ ZHANG Jianzhong, *op.cit.*, p.73.

L'idéologie de politisation des langues par l'État sera appliquée par les autorités chargées de l'éducation. On l'exécute par divers programmes nationaux élaborés en vue de diriger l'enseignement des L2, comme en témoignent les extraits des documents officiels relatifs à l'enseignement supérieur que nous citons à titre de référence à la fin de cette partie.

Document 1 : Programme de l'enseignement du français moderne (publié en novembre 1956 par le ministère de l'Éducation supérieure pour l'enseignement du français comme spécialité dans les universités)

La langue est un outil de lutte et de développement de la société. Conformément à ce principe, le présent programme est élaboré de manière à dispenser un enseignement des langues étrangères favorable à la construction de l'idéologie socialiste dans notre patrie. A cette fin, à toutes étapes de l'enseignement, sont valorisés les pensées communistes, le patriotisme et l'internationalisme, et les idées capitalistes corrompues sont constamment critiquées selon les positions, opinions et méthodes du marxisme-lénisme.⁴¹⁶

Document 2 : La réunion nationale de travail des instituts et départements dispensant un enseignement supérieur des L2, convoquée par le ministère de l'Éducation supérieure (du 22 juin au 6 juillet 1965)

– À l'heure actuelle, les instituts et départements dispensant un enseignement supérieur des L2 doivent se fixer comme tâche principale de former des cadres capables d'effectuer la traduction dans les affaires étrangères et des enseignants pour les institutions d'enseignement supérieur et secondaire.

– Les institutions concernées doivent faire de leurs étudiants des révolutionnaires qui peuvent servir de relais à la cause de la révolution prolétarienne et contribuer à l'entreprise de la révolution en Chine et dans le monde ; les étudiants doivent suivre un entraînement strict sur les habiletés de base pour réaliser un développement général des capacités à écouter, parler, lire, écrire et traduire, tout en possédant une langue chinoise satisfaisante qui leur permet de s'exprimer avec aisance ; ils doivent connaître les généralités sur les pays où se parlent la/les langues cibles de leur apprentissage, telles que les circonstances actuelles, l'histoire, la géographie, les us et coutumes, possédant des connaissances de base qui leur permettront d'exercer leur future profession. A cette fin, il est nécessaire de traiter correctement le rapport entre la double fin d'être rouge et d'être expert, entre les aptitudes politiques et professionnelles : d'un côté, ce qui est primordial, c'est de résoudre le problème de motivation de l'apprentissage des étudiants, c'est-à-dire qu'il leur faut adopter l'idée d'étudier pour la cause révolutionnaire, ce qui constitue le point de départ de tout l'enseignement/apprentissage ; et de l'autre côté, pour réaliser cette finalité, il faut se mobiliser et passer à l'action. Les enseignants doivent aider les étudiants à acquérir une L2 pure pour qu'ils puissent, à l'aide de celle-ci, répandre hors du pays la pensée de Mao Zedong et nos expériences acquises par nous dans la révolution et l'édification sociale, et dans le sens inverse, introduire les usages d'autres pays qui pourraient enrichir la politique de la classe des prolétaires.⁴¹⁷

4.3.2 L'enseignement d'un « français de Chine »⁴¹⁸

En ce qui concerne le choix de *quoi enseigner* dans l'enseignement des L2, de nouveau,

⁴¹⁶ *Programme de l'enseignement du français moderne (pour l'enseignement universitaire de la langue et de la littérature françaises comme spécialité)*, élaboré sous la direction du ministère de l'Éducation supérieure de la RPC, Pékin : Presse de l'Éducation supérieure, 1956, p.2.

⁴¹⁷ LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, p.244.

⁴¹⁸ Le terme est utilisé pour la première fois par Henri Besse pour faire opposition au « français de France », BESSE Henri, 2011, *op.cit.*, p.254.

le critère idéologique joue à plein son rôle directeur. Dans les pratiques de sélection de matériaux linguistiques, on se réfère toujours aux propos de certains dirigeants soviétiques et chinois, comme J. Staline et le maréchal Chen Yi. Deux principes en sont relevés pour guider le travail en la matière.

1) Séparer en langue cible les signes linguistiques des signes idéologiques. En tenant compte du fait que la langue véhicule les pensées qui sont propres à la société qui parle la langue en question et qu'il n'existe pas de langue commune et unique pour tout le monde, ni pour toutes les classes, on tient à enseigner la « langue du peuple » et non celle de la « bourgeoisie ». A cette fin, dans l'enseignement des L2, on veille à transférer les *signes linguistiques* de la langue cible tout en rejetant les *signes idéologiques* que porte cette même langue, comme le maréchal Chen Yi l'a indiqué :

Nous étudions les langues étrangères pour les mettre à notre service. De ce fait, il est absolument important de prendre conscience du point suivant : ce qui est à apprendre, ce sont les langues étrangères et veillez à ne pas prendre en même temps les pensées et les mentalités des étrangers. [...]⁴¹⁹

Il en résulte que dans les pratiques pédagogiques, on fait comme ce qui se fait en même temps en URSS ou dans d'autres pays du camp communiste. D'un côté, au niveau linguistique, on enseigne toutes les normes phonétiques et morphologiques nécessaires de la L2, tout en accordant une attention à la correction phonétique de la langue et à son lexique, pour que les apprenants puissent parler une langue grammaticalement correcte et standard. De l'autre côté, au niveau culturel, n'est retenu de la culture de la L2 enseignée que, comme l'indique Besse, « ce qui en est idéologiquement compatible avec la culture d'origine des apprenants »⁴²⁰. Ces signes culturels choisis sont classés en deux catégories : soit ils sont « salutaires », dans le sens qu'ils « stimulent l'enthousiasme des luttes de classe » et « réveillent la haine pour les sociétés pourries », comme par exemple les articles littéraires reflétant les révolutions françaises, ou au contraire, la vie misérable du peuple français, soit ils sont « inoffensifs », portant des signes culturels neutres, comme par exemple les textes de

⁴¹⁹ Discours du maréchal Chen Yi prononcé à l'Institut des Langues étrangères de Pékin le 20 septembre 1961. Consulter LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, p.223.

⁴²⁰ *Ibid.*, pp. 253-254.

présentation sur la géographie de la France ou des pays francophones, sur les sites touristiques. Les écrits « délétères », c'est-à-dire ceux qui risquent de corrompre l'esprit des Chinois par la pensée capitaliste qu'ils portent, sont rigoureusement exclus de l'enseignement. Il s'agit là notamment des articles de description sur le mode de vie en France, ou des écrits traitant de la philosophie, des religions et des arts, qui touchent l'esprit et la mentalité des Français. Et la censure deviendra encore plus sévère pendant la Révolution culturelle, si bien que même les textes de type « inoffensif » seront complètement enlevés de la liste de matériaux d'enseignement autorisée rien que pour le fait qu'ils portent une certaine description sur l'étranger.⁴²¹

2) Associer l'enseignement à la réalité. Le mot « réalité » ne renvoie pas à « la langue authentique » prônée en particulier par les partisans d'un enseignement communicatif, qui provient de la vie quotidienne des gens qui parlent la langue en question. Il revêt ici une double signification. D'abord il s'agit de la « réalité du monde communiste », puisque tout ce qui se passe dans le monde communiste est perçu comme révolutionnaire, donc idéologiquement correcte. Et puis, c'est la « réalité du monde actuel », c'est-à-dire qu'on doit varier les thèmes abordés de manière à refléter les aspects de toutes sortes de la vie courante du monde communiste. A cette fin, la L2 est présentée dans des textes et des contextes relevant plus de la culture quotidienne et idéologique chinoise ou d'autres pays communistes. Les sujets sont variés. Certains portent sur la vie de tous les jours du peuple chinois, comme « L'appartement d'un ouvrier de Pékin », « Le travail manuel des étudiants », « Visite d'une commune populaire ». D'autres sont choisis pour faire l'éloge de l'aisance dont on bénéficie dans tous les domaines sociaux, comme « Le grand magasin d'État », « Les progrès de la santé publique en Chine », « Dix grandes années (1949-1959) », ou, au contraire, pour rappeler les malheurs qu'on a subis avant 1949, comme « La dure enfance de Kao Yu-pao », « La fille aux cheveux blancs », etc. Quelques extraits des articles rédigés par les grands leaders, comme Mao Zedong, J. Staline ou Lénine, sont proposés aux étudiants ayant un niveau de français avancé. Et on ne sera pas étonné de voir que les manuels faits pendant la

⁴²¹ La division des matériaux en trois catégories provient du témoignage du professeur Chen Zhenyao que nous avons interviewé le 19 novembre 2009.

Révolution culturelle sont remplis de slogans comme « Vive le président Mao ! Vive le marxisme-léninisme ! Vive la pensée-maotsétoung ! » et « Il écoute l'enseignement du président Mao : Servir le peuple de tout cœur ! ». Même les chansons sont « rouges », telles que « L'orient rouge » ou « Chant des partisans de la résistance ». ⁴²²

Pour résumer, l'idée est que les apprenants sont capables de **parler de la Chine communiste dans une L2 correcte**, de même que ce qu'on exige des apprenants de L2 en URSS, comme l'a décrit Henri Besse dans les lignes suivantes :

Il s'agissait, pour la grande majorité de ceux qui étudiaient les langues occidentales en URSS ou dans les pays qu'elle influençait, non pas d'apprendre, en ce qui concerne par exemple le français L2, à communiquer dans leur langue avec des Français vivant en France ou dans d'autres pays francophones, mais d'apprendre à parler avec des ressortissants de ce pays ayant l'opportunité de séjourner, pour des raisons généralement non touristiques, en URSS ou dans ces pays « communistes ». La fin poursuivie était donc que ces apprenants soient capables de parler en français L2 de leur propre pays, de ses réalisations et de ses progrès, à des francophones étrangers en leur donnant, autant que possible, une image positive du système éducatif et du régime politique dont ils bénéficiaient. Les apprenants du français L2 (ou des autres langues occidentales) y étaient donc incités à développer une sorte de compétence de médiation bien particulière, où l'oralité était importante. ⁴²³

L'application de cette idée provoque une conséquence directe sur le bagage de lexique que les apprenants de langue sont censés acquérir. A part le vocabulaire fondamental et standard de la langue dont on aura besoin pour structurer les phrases, on accorde également une attention à sa phraséologie populaire pour son usage de propagande. D'ailleurs, on a souvent affaire à un vocabulaire français mais « fabriqué en Chine », c'est-à-dire des expressions qui ne proviennent pas de la vie des francophones, mais qui sont une traduction française des éléments ou des phénomènes produits dans la Chine même de l'époque, comme « le grand bond en avant », « la garde rouge », « rouge et expert », « faire des études politiques », « les camarades dirigeants », « brigades de production », « médecins à pieds nus », etc.

⁴²² Les titres de thèmes cités dans ce paragraphe sont tirés d'un manuel paru en 1957 sous le titre de *Cours de français universitaire*. Pour en savoir plus, voir la partie du présent chapitre intitulé « 4.5.2 Le Cours de français universitaire pour la « Lecture en détail ». Il en va de même pour les exemples cités dans les trois paragraphes suivants.

⁴²³ BESSE Henri, 2011, *op.cit.*, p.253.

A part cette « sinisation » du vocabulaire français, il se produit parfois ce que nous aimerions appeler une « confusion interne au niveau d'un acte linguistique ». Quand deux Français natifs se rencontrent par exemple, ils se saluent mutuellement en se disant « Monsieur ** », ou « Madame ** », ou, s'ils se connaissent bien, ils appellent l'autre par le prénom comme « Pierre » ou « Cécile ». La langue qu'ils parlent (signe linguistique) et la manière dont ils se saluent (signe comportemental) se coordonnent pour accomplir un acte linguistique (se saluer). Et dans l'exemple qu'on vient de citer, il se réalise dans l'acte linguistique accompli une cohérence interne entre le signe linguistique (le fait de parler le français) et le signe comportemental (le fait de s'appeler en respectant la manière de vivre des gens natifs de la langue). Mais, une fois les signes linguistiques de la même langue transportés en Chine, les personnages des textes, qui sont d'ailleurs fréquemment chinois, se saluent certes toujours en français, mais fréquemment à la manière chinoise, en utilisant par exemple « camarade », appellation alors très à la mode dans le pays, ce qui provoque une discordance de la langue utilisée avec les signes comportementaux du pays dont la langue est d'origine. Il en résulte qu'après des années d'étude du français, il se peut que l'apprenant ne connaisse pas suffisamment la culture comportementale courante des Français ou d'autres francophones, quoiqu'il possède parfaitement la langue, d'où des troubles de communication.

Nous mettons ci-après un texte tiré d'une méthode progressive intitulée *Français* (5 livres, 1973-1975) faite à l'usage des autodidactes de français pendant la Révolution culturelle, qui illustre en lui-même parfaitement, telles qu'on vient de les révéler plus haut, les caractéristiques des matériaux choisis pour l'enseignement du français à l'époque.

Le çon 4 (Quatri ème Le çon)

Texte

Mon village ne craint plus les inondations

Wang : Camarade Lou, voulez-vous me dire quelques mots sur votre village natal ?

Lou : Volontiers. Dans mon village natal, on a beaucoup souffert avant la lib ération. Les propri étaires fonciers exploitaient cruellement les paysans. De plus, il y avait souvent des inondations. Apr ès la fondation de la commune populaire et surtout depuis la Grande R évolution culturelle prol étarienne, les membres de la commune ont r éalis é de grands travaux hydrauliques.

Wang : On n'en avait pas fait avant ?

Lou : Non, car les équipes d'entraide, puis les coopératives agricoles n'avaient pas pu faire de si grands travaux.

Wang : Qu'est-ce que vous avez fait comme travaux hydrauliques ?

Lou : Eh bien, nous avons construit des r éservoirs, creus é des canaux, des puits et installé des stations de pompage. Selon l'enseignement du président Mao : **“Compter sur ses propres forces”** et suivant l'exemple de la brigade de production de Tatchai, les membres de la commune ont travaillé avec ardeur pour vaincre les inondations.

Wang : Et maintenant ?

Lou : Maintenant, mon village ne craint plus les inondations. Depuis douze années consécutives, nous avons toujours de bonnes récoltes.

Wang : Comment est la vie des membres de la commune ?

Lou : Avec le développement de la révolution et de la production, leur vie s'améliore de jour en jour.

Fran çais, livre 4, Cours de fran çais radiodiffus é
Shanghai : Éditions Renmin de Shanghai, 1974, pp.32-34

4.4 A la recherche d'une méthodologie plus avancée

Les objectifs et les matériaux d'enseignement étant bien définis, le prochain problème à résoudre est d'ordre méthodologique. Il consiste à savoir *comment transférer les savoirs aux apprenants pour atteindre l'objectif prévu*.

Contrairement à l'opinion générale, le bilan sur les travaux de recherches en théories d'enseignement des L2 menés pendant cette période troublée, en particulier durant celle de 1949 à 1966, s'avère assez prometteur en quantité et en qualité⁴²⁴. Mais il faut noter que tous les courants méthodologiques ne font pas l'objet d'une recherche systématique. Pendant la

⁴²⁴ Sur ce point-là, les statistiques fournies par les chercheurs ne sont pas suffisamment représentatives. Si l'on a affirmé que « Les articles sur l'enseignement des L2 publiés pendant cette période étaient peu nombreux » à partir du constat que « 14 articles seulement ont été publiés entre 1949 et 1957 », on n'avait consulté que 1-2 revues scientifiques publiées à l'époque (SHU, 2009, p18). La lecture d'autres revues d'une importance non moins grande sorties à la même époque nous montre à quel point les recherches en théories de l'enseignement des L2, surtout sur celle développée en URSS, étaient dynamiques.

première décennie suivant la fondation de la RPC, le « grand frère » soviétique est devenu l'idole de toute la Chine. Dans le contexte historique de la mobilisation générale à « suivre tous azimuts l'exemple soviétique », les chercheurs chinois en DLE focalisent évidemment toutes leurs énergies sur la recherche du modèle de l'enseignement des L2 développé en URSS et la transposition de celui-ci en Chine. Et les travaux menés dans ce sens s'accroissent quand le ministère de l'Éducation lance en 1954 les « Conseils au sujet du projet de travail pour l'année scolaire 1954-1955 » dans lesquels on demande aux institutions scolaires d'introduire les expériences soviétiques de toutes sortes dans le domaine de l'éducation. Les ouvrages et articles soviétiques en DLE sont traduits et édités en Chine d'une manière systématique. Les efforts de recherche ont abouti à une abondance de résultats. À titre de référence, entre 1951 et 1957, plus de 300 articles portant sur ce sujet sont parus dans cinq revues scientifiques chinoises relatives à l'enseignement du russe⁴²⁵, sans compter les ouvrages de vulgarisation portant sur le même sujet⁴²⁶. Les unités pédagogique et de recherche didactique organisent quant à elles des séminaires, conférences et formations à l'intention des enseignants de langues en vue d'une généralisation de la théorie relative au modèle soviétique et des pratiques qu'elle prône.

4.4.1 A bas la MD « réactionnaire »

L'introduction du modèle pédagogique soviétique de L2 s'accompagne d'une campagne de réprobation à l'encontre de la MD. Depuis 1949, les recherches et pratiques sur la MD, qui étaient très à la mode sous le régime nationaliste, s'arrêtent net. Les propos en la matière, s'il y en a, ne sont adressés que pour anéantir la méthodologie sur le terrain chinois.

Rien ne semble anormal puisque dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des L2, la montée d'une nouvelle méthodologie se fait toujours avec un mouvement d'opposition à celle en usage. C'est effectivement ce qui s'est produit lorsqu'on a introduit la

⁴²⁵ Groupe de recherche en méthodologie de l'enseignement du russe du département des langues étrangères de l'Université normale de Chine de l'Est, *Index de ressources scientifiques de référence sur la théorie d'enseignement du russe*, Presse de l'Université normale de Chine de l'Est, 1958.

⁴²⁶ Le comité de rédaction de série d'ouvrages sur l'enseignement des langues étrangères de l'École des langues étrangères a sorti par exemple une collection de livres visant à diffuser la pensée didactique soviétique. Citons d'une manière non exhaustive : *Nouvelle orientation pour l'enseignement des langues en Union soviétique* (1953) ; *Comment analyser les textes ?* (1953) ; *Quelques problèmes sur les théories d'enseignement des langues étrangères* (1954) ; *Comment enseigner le cours de lecture ?* (1954).

MD en Chine dans les années 1920 afin de remédier aux lacunes enregistrées dans l'usage de la MT.

Mais cette fois-ci, l'attaque de la MD se fait en Chine d'une manière un peu différente qu'autrefois. On lui fait des reproches plus sur le critère idéologique que sur le critère scientifique. C'est vrai que certains chercheurs relèvent que l'imitation mécanique que la MD prône ne convient point aux apprenants des niveaux secondaire et universitaire, qui, grands adolescents ou adultes, vont recourir spontanément à une approche rationnelle dans les études de langues⁴²⁷. Mais dans la plupart des cas, la principale reproche que l'on fait à la MD est qu'elle est d'origine d'Occident, source de pensées capitalistes, et qu'elle a été introduite en Chine sous le régime nationaliste, synonyme d'une société pleine de malheurs. C'est donc une méthodologie « corrompue » et « déshuette » à rejeter impérativement alors que le modèle soviétique incarne la scientificité tant idéologique que didactique. Les réflexions apportées en la matière par les enseignants de la section d'anglais élémentaire de l'Université de Pékin témoignent bien de la mentalité de l'époque :

Nous nous heurtons à des obstacles en provenance des pensées surannées dont la croyance servile à la soi-disant « méthodologie directe » entrée en Chine à l'époque de la Chine coloniale et semi-coloniale. D'après les gens qui prônent cette méthodologie, les enseignants chinois ne possèdent pas la capacité qu'il faut pour enseigner les langues étrangères et les manuels rédigés par les Chinois sont inapplicables à l'enseignement. Ils répètent d'ailleurs que les apprenants chinois ne doivent pas se référer à la réalité chinoise lors qu'ils pratiquent les langues étrangères et qu'ils doivent penser totalement en ces langues. Pour eux, non seulement la langue chinoise est inutile pour l'apprentissage des langues étrangères, mais constitue un obstacle à celui-ci et la meilleure façon d'enseigner, c'est de ne parler que les langues étrangères, et de refuser totalement le chinois. Évidemment, c'est une pensée extrêmement fautive. Le camarade Staline nous indique qu'il n'existe pas une pensée nue qui ne recourt pas à la langue. De ce fait, quand un Chinois commence à apprendre une langue étrangère, tant qu'il réfléchit, il va recourir inévitablement à la langue chinoise. Il est impossible que cette personne mène des réflexions totalement en anglais. C'est d'ailleurs une erreur de le faire. [...]⁴²⁸

Apprendre les expériences avancées de l'URSS sur l'enseignement, c'est lutter contre les idées pédagogiques caduques, et réaliser une rééducation de soi-même. Pour que les semences des expériences avancées soviétiques puissent s'enraciner dans notre terre, puis germer, fleurir et donner des fruits, il faut enlever impitoyablement tout ce qui reste des pensées capitalistes.⁴²⁹

⁴²⁷ LI Shaopeng, *op.cit.*, p.19.

⁴²⁸ « Étude sur la réforme d'amélioration de l'enseignement de l'anglais en URSS : quelques inspirations et réflexions » (学习苏联改进英语教学的收获和体会 *Xuexi sulian gaijin yingyu jiaoxue de shouhuo he tihui*) rédigé par la section d'anglais élémentaire de l'Université de Pékin, recueilli dans *Documents de référence sur les méthodes et pratiques de l'enseignement des langues étrangères*, Département des langues occidentales de l'Université de Pékin, 1954, p.5.

⁴²⁹ *Ibid.*, p.7.

4.4.2 La théorie didactique soviétique en discours chinois

Par le modèle soviétique de l'enseignement des L2, nous entendons ici ce qu'on désigne généralement à l'époque la « méthodologie soviétique ». Selon l'importance accordée à différentes méthodes ou approches qu'il met en jeu, il est également baptisé selon diverses dénominations, comme la méthodologie « contrastive et consciente » (自觉对比法 *Zijue duibi fa*), la méthodologie « comparative et consciente » (自觉比较法 *Zijue bijiao fa*)⁴³⁰, la méthodologie « comparative » (比较法 *bijiao fa*), la méthodologie de « traduction comparative » (翻译比较法 *Fanyi bijiao fa*)⁴³¹, ou la méthodologie « synthétique » (综合法 *Zonghe fa*)⁴³². En fait, en ce qui concerne la définition de la nature du modèle soviétique, la question reste encore discutée. Certains didacticiens, qui ne sont d'ailleurs pas peu nombreux, ont tendance à le classer au rang de la MT, en prenant en considération le fait que la doctrine qu'il prêche ressemble largement à celle de la MT, comme l'importance accordée à l'étude des savoirs linguistiques, une progression d'étude élaborée en fonction de la grammaire, le recours fréquent à la L1 et à la traduction, etc. On peut dire qu'elle a hérité de la MT la quintessence méthodologique. Cela serait la raison pour laquelle ce modèle ne figure pas non plus dans les ouvrages occidentaux faisant autorité sur l'évolution méthodologique de l'enseignement des L2, ou, tout au plus, il est évoqué comme une « tradition » pédagogique propre à un pays particulier qu'est l'URSS des années 1930-1950⁴³³. Mais, dans la Chine des années 1950, ce même modèle était bien perçu comme une méthodologie indépendante, placée au même niveau que les courants théoriques d'origine occidentale, tels que MT, MD, MOV, SGAV. Il a été étudié à différents niveaux par les chercheurs chinois. On part d'abord du discours de J. Staline relatif à la langue, *Le marxisme et les problèmes de linguistique*, bible de toutes les activités de recherche en linguistique. Puis, on essaie de puiser le fondement théorique de la méthodologie dans des disciplines de référence, éducative, psychologique et linguistique, tel que les méthodologies occidentales se sont développées en cours de leur constitution, afin de justifier sa légitimité. Et toute une série de descriptions ont été apportées sur les méthodes et procédés d'application de cette méthodologie, assurant la

⁴³⁰ CHEN Zhongsheng, « Avancer dans l'application du principe de "recours à la langue maternelle" et pratiquer d'une manière plus efficace la "méthodologie comparative et consciente" », *Enseignement des langues étrangères et traduction (Langues étrangères)*, n° 6, 1959 ; ZHANG Jianzhong, *op.cit.*, p.70 ;

⁴³¹ D'après *Documents de référence sur les méthodes et pratiques de l'enseignement des langues étrangères*, Département des langues occidentales de l'Université de Pékin, *op.cit.*, p.5 ; ZHANG Jianzhong, *op.cit.*, p.70.

⁴³² *Quelques problèmes sur les théories d'enseignement des langues étrangères*, Département des langues occidentales de l'Université de Pékin, *op.cit.*, p.44. ; *Index de ressources scientifiques de référence sur la théorie d'enseignement du russe*, *op.cit.*, p.1.

⁴³³ BESSE Henri, 2011, *op.cit.*, pp. 253-254.

maniabilité de la théorie dans les pratiques pédagogiques. La vision du modèle soviétique en tant que méthodologie est tellement ancrée dans l'esprit des Chinois qu'elle sera maintenue dans des ouvrages didactiques chinois de L2 parus dans les années 1980, et même dans quelques-uns de nos jours⁴³⁴. Nous gardons donc ici la dénomination de « méthodologie » pour désigner ce modèle tel qu'il était vu par les Chinois pendant cette période spécifique.

Quel que soit le titre qu'on lui accorde, la doctrine de la méthodologie soviétique est déjà assez bien connue des didacticiens d'aujourd'hui. Constitué en opposition à la MD et pour répondre aux besoins politiques et éducatifs de l'URSS des années 1930-1940, ce courant théorique part d'un double postulat. Le premier est que la L2 ne peut être acquise qu'à travers un processus d'apprentissage « conscient », d'où la dénomination de « méthodologie consciente ». Ce processus est basé sur une triple progressivité, à savoir : l'acquisition des savoirs linguistiques, l'acquisition des habiletés linguistiques et la maîtrise de la langue cible. Pour parler plus précisément, il est besoin de saisir, dans un premier temps, les règles et connaissances régissant la langue cible (phase de compréhension de la langue même), puis les pratiquer à travers des exercices intensifs de toutes sortes (phase d'entraînement), avant d'acquérir la capacité à pratiquer cette langue d'une manière autonome et spontanée (phase d'application de la langue). La dernière étape est considérée comme résultat naturel des deux premières. Le second postulat consiste à dire que les aspects par lesquels la L2 est différente de la L1 vont provoquer le plus de problèmes à l'apprentissage de L2 et nécessiteront une emphase particulière dans l'enseignement à travers une analyse contrastive de la L2 par rapport à la L1, d'où la « méthodologie contrastive/comparative ».

De ces discours s'inspirent les grands principes de la méthodologie dont l'essentiel porte sur les quatre points suivants :

1) L'antériorité de l'apprentissage des règles sur la pratique, et celle de la réception sur l'application. On accorde une grande importance à l'étude des « connaissances théoriques relatives à la langue même » d'après le terme généralement utilisé par les didacticiens chinois.

⁴³⁴ Consulter par exemple ZHANG Jianzhong, *op.cit.*, pp.70-89 ; ZHANG Zhengdong, *op.cit.*, p.34.

Et ces connaissances théoriques portent sur trois éléments perçus comme composantes essentielles de la langue, à savoir : la phonétique, la grammaire et le lexique. Les trois éléments constituent les matériaux fondamentaux sans lesquels on ne peut acquérir les quatre habiletés linguistiques (écouter, parler, lire et écrire). Des trois éléments, la grammaire est jugée primordiale. Elle régit le lexique et détermine sur celui-ci les normes de transformation de formes et celles de combinaison de phrases, faisant de la langue un système organisé et compréhensible.

2) Une synthèse basée sur l'analyse. On adopte une approche analytique pour étudier les trois composantes de la langue en textes, phrase par phrase, avant de procéder à une compréhension globale de la phrase, puis du texte concerné

3) La priorité accordée à la langue écrite. Composés des signes linguistiques immobiles, les écrits sont considérés comme étant supports permettant d'effectuer une analyse détaillée et répétitive, sans subir les contraintes du temps, ce qui s'oppose à la langue orale qui est fugitive. Les textes de représentation de la vie courante sont abordés en premier temps en vue de l'acquisition du vocabulaire de base et standard, puis, au niveau avancé, on favorise les ouvrages littéraires considérés comme porteurs de la langue soutenue et exemplaire.

4) Le recours à la L1. La L1 n'est pas exclue du processus d'enseignement/apprentissage. Au contraire, elle est omniprésente et s'emploie soit pour effectuer une comparaison avec la L2, soit pour favoriser une explication explicite des règles et du sens des matériaux ou l'application de ces savoirs dans les exercices de traduction.

Des méthodes sont mises en place en vue de l'application de ces principes dans l'enseignement. Certaines sont issues effectivement de la MT, comme la méthode de la grammaire, l'emploi de la L1, la traduction (de la L1 vers la L2). D'autres sont perçues comme étant purement originales soviétiques, telles que la comparaison systématique entre la L1 et la L2, le recours à la théorie phonétique pour enseigner la prononciation, l'étude de la grammaire et du vocabulaire en textes (la lecture analytique). Ces dernières, en particulier les

méthodes d'enseigner la phonétique et les textes, attirent le plus l'attention des chercheurs chinois et deviennent le centre de leur recherche. Par les démarches qu'elles proposent pour aborder les sons, le vocabulaire et la grammaire, ces méthodes mènent, d'après certains chercheurs chinois, la MT dans une phase de théorisation et rend l'enseignement plus conscient et méthodique.⁴³⁵

4.5 Le français enseigné à la soviétique

Contrairement à ce qui s'était passé lors de la vogue de la MD en Chine, cette fois-ci, les professionnels chinois du milieu du FLE prennent dès le début activement part aux activités de recherche méthodologique. En suivant de près l'avancement de la recherche sur la méthodologie en général, ils s'intéressent particulièrement à la manière soviétique d'enseigner le français. Les propos scientifiques de certains didacticiens soviétiques du FLE, comme ceux de В. С. Цетлин, sont traduits et font l'objet d'une étude collective⁴³⁶. On se fait également apprenant du modèle soviétique lors de diverses circonstances non académiques, dans le travail quotidien d'enseignement, auprès des spécialistes de langue envoyés de l'URSS, ou à travers les manuels de français d'origine soviétique utilisés en classe de langue. Et les expériences acquises ici et là se réunissent très vite pour aboutir à des résultats concrets et réalisés de manière autonome.

4.5.1 Le programme national de français de 1955

L'année 1955 est marquée dans l'histoire du FLE en Chine par la sortie du premier programme national spécialement conçu pour l'enseignement du français. Le document, intitulé *Programme de l'enseignement du français langue moderne* (现代法语教学大纲 *Xiandai fayu jiaoxue dagang*), a été rédigé par un groupe d'expertise de français chargé de la tâche par le ministère de l'Éducation supérieure. Il s'applique à l'enseignement supérieur de

⁴³⁵ ZHANG Jianzhong, *op.cit.*, p.85.

⁴³⁶ Consulter entre autres В. С. Цетлин, « À propos de l'analyse de la grammaire en cours de français », traduction chinoise de Tan Ziqiang, dans *Comment analyser les textes ?*, recueil de textes fait par le comité de rédaction de série d'ouvrages sur l'enseignement des langues étrangères de l'École des langues, Pékin : Éditions Les Années 50, 1953, pp.55-67. Le phonéticien chinois Tang Zhiqiang a déclaré lui aussi avoir consulté les propos de В. С. Цетлин pour rédiger son article « Quelques problèmes sur l'enseignement de l'oral en première année dans les écoles de langues », publié dans *Lettres occidentales*, n° 1, vol. 2, 1958, pp.100-102.

la langue et la littérature françaises dispensées par les universités sur une scolarité de quatre ans. Le travail de rédaction s'étant achevé en 1955, le programme a été publié en novembre 1956.

La publication de ce programme comble la lacune de document normatif destiné à orienter et régulariser l'ensemble des activités pédagogiques du français à l'échelon national. Mais c'est également un accomplissement exemplaire d'un travail guidé par une pensée didactique déterminée. Le début de la première partie du document est une clarification du cadre théorique de tout le travail de conception. Conformément à la manière de faire type de l'époque, on part d'emblée du concept dit « suprême », celui de J. Staline exposé dans *Le marxisme et les problèmes de linguistique* en matière de la langue. Le discours du dirigeant est condensé selon cinq principes dont découlent les grandes normes à respecter dans l'enseignement des L2, comme le montre le schéma ci-après que nous établissons à partir du texte du programme⁴³⁷. Et ces normes de l'enseignement renvoient, on le voit très bien dans la colonne droite du tableau, aux idées essentielles de la méthodologie soviétique.

4-(2) Tableau synoptique du cadre théorique du Programme de 1956

Conception de la langue		Conception de l'enseignement des L2
1	La langue est un outil de communication.	Il faut essayer de transférer les savoirs linguistiques en compréhensions et expressions orales et écrites. Et ces quatre habiletés sont d'une importance égale.
2	La langue est composée du lexique et de la grammaire et elle est sonore.	La tâche fondamentale de l'enseignement est d'arriver à maîtriser des savoirs en phonétique, grammaire et lexique qui sont matériels nécessaires à réaliser une communication en L2.
3	La langue est étroitement liée à toutes activités de production et de la vie réelle.	Il faut varier les thèmes des textes en L2.
4	La langue est la réflexion directe de la pensée.	Il faut veiller à saisir la pensée que la langue véhicule et comparer la L2 à la L1.
5	La langue est un outil de luttes et de développement de la société	Il faut condamner les idées capitalistes et promouvoir les idées communistes.

Une fois définis, ces grands principes pédagogiques se voient systématiquement concrétisés dans la suite de cette même partie du document, par un ensemble d'instructions sur le déroulement général de l'enseignement, à savoir : les savoirs à acquies en priorité, la progression d'études, les matériaux à utiliser, les cours à proposer à chaque niveau et le

⁴³⁷ Ministère de l'Éducation supérieure, *Programme de l'enseignement du français langue moderne*, Paris : Presse de l'Éducation supérieure, 1956, pp.1-2.

volume d'heures à y consacrer respectivement, etc. L'enseignement voulu se caractérise par les points suivants.

D'abord, la phonétique, la grammaire et le lexique constituent le noyau de l'enseignement. Tous les cours dispensés durant les quatre années d'étude sont conçus en vue d'une bonne maîtrise des connaissances en matière de ces trois éléments. Il s'agit là donc d'un enseignement à vocation plutôt « académique » que « pratique ». La notion de « pratique », quoiqu'on l'évoque de temps en temps, n'entend pas la capacité à communiquer en français dans la vie réelle, mais le réemploi des règles et du vocabulaire dans des exercices d'entraînement oraux ou écrits conçus en vue de la mémorisation de ces mêmes acquis. De plus, ce qui rend cet enseignement encore plus éloigné du monde réel, on privilégie comme supports d'étude de la langue les articles thématiques soit de type « fabriqué », soit tirés des œuvres littéraires. Et le deuxième type de textes devient le support principal dès la deuxième année d'étude.

Puis, une progression cohérente est prévue pour l'enseignement des trois éléments cités ci-dessus. L'étude est divisée en deux phases ayant chacune un objectif spécifique de formation. La première, constituée des deux premières années, est destinée à une étude de connaissances « pratiques », ou, « usuelles » pour parler plus précisément. Durant cette phase, les étudiants apprennent les règles phonétiques pour pouvoir prononcer correctement le français et ils étudient une connaissance fondamentale sur la grammaire (règles morphologiques et syntaxiques de base) et le vocabulaire (3500 mots et expressions à l'usage fréquent). La seconde, couvrant les deux années qui restent, est plutôt d'ordre « théorique ». Sur la base de ce qu'ils ont acquis pendant la première phase, les étudiants y procèdent à une étude approfondie et systématique sur la théorie en matière des trois éléments respectifs, tout en continuant à enrichir leurs savoirs en grammaire et en vocabulaire.

Et enfin, afin d'assurer la connexion de ces deux phases d'étude, pratique et théorique, deux modèles pédagogiques dits « global » et « biunivoque » sont mis en place et se confortent entre eux. Le premier se fait, comme le montre ci-dessous l'emploi du temps scolaire proposé par le programme, sous forme d'un cours baptisé « Pratique à l'oral et à l'écrit » (口笔语实习 *Koubiyu shixi*) ayant pour objectif un enseignement synthétique des connaissances phonétiques, grammaticales et lexicales du français. Après les cinq premières semaines réservées à une formation intensive de la prononciation, les activités principales qui

s’y déroulent consistent à déployer diverses activités d’analyse autour des textes écrits afin de saisir les éléments linguistiques qui y sont contenus. Ce modèle d’enseignement global de connaissances reste dominant durant les quatre années d’étude avec un volume d’heures qui dépasse largement les autres (9 à 16h par semaine). Il se verra accompagné d’un autre modèle « biunivoque » dès le début de l’étude « théorique » en troisième année. Ce second se fait sous forme de 3-4 modules destinés à apporter une connaissance plus spécialisée en matière des trois composantes de la langue, à savoir la grammaire (en pratique et en théorie), la phonétique et la lexicologie, et de là, permettre aux apprenants de procéder à une méta-réflexion là-dessus. Mais ce deuxième modèle ne s’applique pas d’une manière séparée du premier. Les deux sont censés travailler de concert et de manière complémentaire. D’après les instructions prescrites, les exemples utilisés lors des modules théoriques sont à retirer des matériaux qu’on aborde en cours de « Pratique à l’oral et à l’écrit » pour permettre un recoupement constant entre la langue pratique et les règles qui la régissent.

4-(3) Tableau des cours dispensés sur 4 années scolaires avec le volume d’heures par semaine

Cours	1 ^{er} année		2 ^e année		3 ^e année		4 ^e année	
	1 ^e	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e	7 ^e	8 ^e
Pratique à l’oral et à l’écrit	16	16	16	16	10	10	9	10
Grammaire en pratique					2	2		
Phonétique					1	1		
Grammaire en théorie							3	
Lexicologie								2
Total	16	16	16	16	13	13	12	12

Les concepteurs ne se contentent pas de définir seulement les étapes de l’enseignement, tel que ce qui vient d’être évoqué plus haut. Mais ils veulent également faire un document exact jusqu’à la minutie. Dans la deuxième partie du document, la plus longue d’ailleurs, on liste en une trentaine de pages la totalité des titres de savoirs à étudier pour chacun des cours cités dans le tableau ci-dessus, tout en décrivant en détail les méthodes respectives à adopter (en particulier la méthode de lecture analytique pour explorer les textes en cours de « Pratique à l’oral et à l’écrit »), de même que la démarche d’organisation d’une leçon et les exercices qu’on pourrait faire faire après l’étude de chaque leçon. Ces instructions très normatives font du programme une sorte de mode d’emploi pédagogique bien maniable pour tous ceux qui le consultent.

Le programme de 1955 a une portée à la fois symbolique et réelle. Symbolique parce qu’il officialise le statut de pensée didactique canonique de la méthodologie soviétique dans

l'enseignement du français de tout le pays. Et réelle dans le sens où, une fois généralisées, les descriptions de référence qu'il apporte sur les modalités pédagogiques favorisent une standardisation des activités d'enseignement du français menées alors par les institutions et les individus différents.

4.5.2 Le Cours de français universitaire pour la « Lecture en détail »

L'une des principales nouveautés didactiques apportées par le modèle soviétique dans l'enseignement général des L2 en Chine est sans doute l'élaboration de la notion de 精读 *Jingdu*, en français « Lecture en détail », « Lecture raffiné » ou « Lecture intensive », selon la traduction. Elle trouve son origine dans la méthode de lecture analytique recommandé pour l'exploitation des textes sélectionnés à l'usage pédagogique. Celle-ci consiste à déployer méthodiquement diverses activités d'analyse autour d'un texte écrit afin de saisir au fond les éléments linguistiques qui y sont contenus (la phonétique, la grammaire et le lexique). La méthode a été introduite en Chine dès le début de la campagne de propagande de la méthodologie soviétique et a été effectivement adoptée lors qu'on utilisait les manuels d'origine soviétique. D'ailleurs, ces activités d'analyse sont sans exception suivies d'abondants exercices visant le réemploi et la mémorisation des acquis, d'où le terme de « Pratique intensive ». Les didacticiens chinois ont donc combiné les deux notions pour former un principe d'enseignement très à la mode dans la Chine de l'époque, dit « Expliquer en détail et entraîner en quantité » (精讲多练 *Jingjiang duolian*).

La notion est également généralement utilisée pour désigner un cours où la méthode est adopté pour enseigner les manuels de français général. Le cours en question est souvent baptisé « Lecture en détail », « Lecture intensive » (精读课 *Jingdu ke*), ou « Pratique à l'oral et à l'écrit » tel qu'il est désigné dans le document pédagogique de 1955 compte tenu de la diversité d'activités de classe proposées, ou encore, d'après la tendance actuelle, « Application générale du français » (法语综合实践 *Fayu zonghe shijian*) pour son caractère synthétique. Étant donnée la profusion de connaissances et d'exercices contenus dans les leçons, un volume d'heures important est accordé à ce genre de cours pour pouvoir atteindre tous les objectifs requis. Avec l'entrée en vigueur du programme de 1955, les maquettes d'études proposées sont généralement appliquées dans l'enseignement du français et le cours affirme son statut de matière principale, tel que l'a montré le tableau 4-(3). D'après le

témoignage du professeur Zhang Zhengzhong⁴³⁸ qui a fait ses études de français à l'Institut de Diplomatie de 1959 à 1964, la « Lecture analytique » était à l'époque le seul cours proposé aux étudiants de français de première année (environ 2 heures par jour et 14 heures par semaine) et restait toujours principal en deuxième année, il n'était complété que par un cours d'oral de 2 heures dispensé par un professeur francophone. Ancré depuis dans la culture pédagogique du français en Chine, le cours a bien résisté au temps et reste vivace jusqu'à nos jours. Selon les sources du *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* publié en 2011 par l'Association chinoise des Professeurs de français (ACPF), il se présente toujours comme un cours principal dans le programme de beaucoup d'universités pour la formation du français au niveau de la licence, représentant presque la moitié du volume horaire total (6-8 heures sur un total de 14-16 heures par semaine) en 1^{ère} et 2^e années et un tiers (4-6 heures environs) en 3^e et 4^e années.⁴³⁹

4.5.2.1 Aperçu général sur le manuel

On manque cependant de manuels adéquats pour l'enseignement du français en général, et pour le cours principal de « Lecture en détail » en particulier. En effet, pendant les quelques années suivant la proclamation de la RPC, aucun nouveau manuel de français n'a vu le jour. Le pays souffrait d'une pénurie de ressources matérielles et manquait de personnels nécessaires à l'issue de la longue période de guerres. On prenait donc discrétionnairement ce qu'on avait à portée de main. Certaines écoles s'accommodaient à utiliser quelques manuels faits à l'époque de la République de Chine, comme *Lectures françaises modernes* et *Cours de français élémentaire* de J. Reclus. D'autres recouraient à des livres scolaires d'origine soviétique, édités notamment par les Editions pédagogiques scolaires d'Etat et les Éditions en Langues Étrangères de Moscou, tels que *Français* faits par Е.Лившиц, Л.Ронская et d'autres auteurs (1950-1962), *Le Manuel de français* (*Учебник французского языка: Ч. I*) de М. Я. Георгиу (1955), *Le français de tous les jours* (*Французский разговорный язык*) d'O. S.Gorodetskala (1960), etc., ou à la version chinoise de quelques-uns, comme *Cours de conversation française (niveau élémentaire)* (*初级法语口语教材 Chuji fayu kouyu jiaocai*) de Котомгина (1960). Mais ces livres présentaient les uns et les autres des inconvénients quand ils étaient utilisés en classe chinoise de l'époque. Ceux qui avaient été élaborés sous

⁴³⁸ D'après l'interview du professeur effectuée le 1^{er} février 2014.

⁴³⁹ D'après les différents tableaux recensant les cours de français dispensés dans différentes régions de Chine qui sont recueillis dans le *Rapport*. CAO Deming (dir.), 2011, *op.cit.* Et à titre d'information, les études s'étalent sur quatre ans dans les universités chinoises pour l'obtention du diplôme de licence.

l'ancien régime ne correspondaient pas évidemment à l'objectif de l'enseignement de la Chine socialiste (former des apprenants à la fois rouges et experts) tant en matériaux (trop d'articles portant sur les aspects quotidiens et les valeurs du monde capitaliste) qu'au niveau de la méthode (la MD mettant l'accent sur la L2 orale). Quant aux livres soviétiques, s'ils étaient impeccables en contenu et en méthodologie du point de vue idéologique, les textes choisis présentaient tous des scènes de la vie du peuple soviétique, ne permettant pas aux apprenants chinois d'acquérir un vocabulaire relatif à la vie propre à la Chine de l'époque. De plus, comme la plupart d'entre eux étaient importés de l'URSS tels quels, les utilisateurs chinois des livres, enseignants comme apprenants, étaient obligés de posséder une connaissance suffisante en russe pour comprendre les explications et les consignes d'exercices écrites dans cette langue.

On pense donc à pallier à ce manque de matériaux pédagogiques presque en même temps que la sortie du programme de 1955. Au début de la même année, à la demande du ministre de l'Éducation supérieure, des spécialistes de français de l'Université de Pékin et de l'Institut des Langues étrangères de Pékin forment un groupe d'expertise et commencent les préparatifs de l'élaboration d'un manuel standard destiné aux études de français en tant que spécialité. Après deux ans de travail, entre 1957 et 1958, ils ont successivement publié les deux premiers livres du manuel sous le titre de *Cours de français universitaire* (大学法语课本 *Daxue fayu keben*), avec la maison d'Éditions Les Temps. Conçus spécifiquement pour la première année d'étude de la langue, les livres sont sortis à temps, juste au moment de la rentrée scolaire au printemps et en été, pour être utilisés dans l'enseignement de l'année scolaire de 1957. Puis, durant les deux années suivantes, d'autres professeurs venant des Universités de Nankin et de Pékin ont progressivement élaboré trois autres livres réservés à l'étude plus avancée du français, de la deuxième année jusqu'à la quatrième année. L'ensemble des livres, publié par le même éditeur et portant le même titre que les deux premiers, constituent une méthode progressive couvrant tout le processus d'études universitaires de la langue⁴⁴⁰.

Le manuel s'applique au cours principal de français général et exige des heures considérables. D'après les précisions données par les concepteurs, on ne prévoit pas une progression rapide : 14-16 heures par leçon pour la première année et 8 heures par leçon pour

⁴⁴⁰ Nous n'avons pas trouvé le livre destiné à la deuxième année d'étude en version imprimée. Une version photocopie est conservée à la bibliothèque de l'Université de Pékin.

la quatrième année. Pour rédiger les livres, comme ils l'ont déclaré dans la préface, les rédacteurs ont pris comme modèles quelques manuels soviétiques du même genre, comme celui de М.Я.Георгиевалорs, alors utilisé dans plusieurs institutions chinoises, tout en respectant les exigences pédagogiques prescrites par le programme national de français de 1955. En effet, les concepteurs se sont beaucoup inspirés des manuels soviétiques de référence. Pour faire les livres de la première année par exemple, on a gardé la plupart des matériaux lexicaux et grammaticaux et l'organisation, en apportant certaines modifications sur le contenu des textes (les personnages et les lieux deviennent alors chinois pour représenter la réalité du pays) et par rapport à l'ordre de parution de quelques règles grammaticales.

Les livres portent dans l'ensemble les caractéristiques des manuels soviétiques de L2. Chaque leçon s'organise autour d'un ou plusieurs textes, exceptées celles destinées à l'apprentissage de la phonétique. Les textes choisis sont teintés d'une forte couleur idéologique et présentent soit la vie des Chinois, soit l'état d'esprit du prolétariat. Chaque leçon comporte des informations détaillées sur les savoirs relatifs à la langue même, en particulier sur les règles grammaticales. Les explications sont données en L1 aux niveaux débutant et intermédiaire, la L2 n'étant employée qu'au niveau avancé. Les exercices proposés à la fin de chaque leçon sont si nombreux qu'ils paraissent souvent interminables.

À part ces traits dits «apparents» qu'on peut facilement constater, les livres se caractérisent par une structuration intrinsèque qui les distingue fondamentalement des manuels classiques et directs. Il s'agit de la manière d'agencer les matériaux retenus. Elle peut être divisée en deux niveaux qui s'étalent sur trois axes, d'abord au niveau global, pour arranger la progression du manuel entier, puis, au niveau de la leçon, pour assurer respectivement l'enseignement de deux sortes de matériaux, phonétique et textuel. Nous tenons à aborder chacun des trois axes plus concrètement dans les parties qui suivent, du fait qu'une telle structuration reflète parfaitement tant l'idéologie pédagogique globale que les démarches d'application, que les professionnels chinois de FLE ont développées dans l'air d'influence du modèle soviétique de l'enseignement des L2.

4.5.2.2 Structuration globale du déroulement de l'étude

Globalement, le manuel est organisé autour des trois éléments perçus par le modèle

soviétique comme composantes de la langue, à savoir : la phonétique, le lexique et la grammaire. Il comporte deux parties distinctes qui se succèdent, celle consacrée à la phonétique et aux textes, et la seconde qui peut être divisée à son tour en deux sous-parties selon la progression. Chaque partie regroupe un certain nombre de leçons. Dans le manuel, on trouve donc dans un premier temps *les règles phonétiques* (20 leçons, la première partie du 1^{er} livre), puis dans la seconde partie des textes, *des articles simples et textes de dialogues* (une soixantaine de leçons, la seconde partie du 1^{er} livre et le 2^e livre), et *des extraits de textes littéraires* (une soixantaine de leçons, les 3^e et 4^e livres).

Tableau 4-(4) : Structuration globale d'un manuel type soviétique

Conception d'apprentissage	L'oral \longrightarrow L'écrit		
Savoir	Phonétique	Lexique, grammaire	
		Fondamental	Avancé
Type de langue	Prononciation	Langue standarde	Langue soutenue
Matière retenue	(1) Règles phonétiques	(2) Textes simples	(3) Textes littéraires

L'idée sous-jacente d'un tel arrangement est, telle que nous l'illustrons par le tableau ci-dessus, de passer progressivement de l'oral (savoir prononcer) à l'écrit (savoir lire et écrire), de la langue facile (standard et courante) à la langue difficile (soutenue et littéraire). La première partie est purement phonétique, ne portant que sur des règles relatives et des exercices de prononciation. Les deux dernières parties sont proportionnellement beaucoup plus importantes que la première. Portant toutes sur la grammaire et le lexique, elles sont organisées entre elles d'une manière progressive. Les textes simples s'étudient au niveau fondamental, ou de base d'après le terme utilisé à l'époque, c'est-à-dire pendant les 1^{ère} et 2^e années scolaires, visant l'apprentissage des mots et des règles grammaticales généralement utilisés. Et les textes littéraires s'appliquent au niveau plus avancé, durant les 3^e et 4^e années, ayant comme objectif l'enseignement/apprentissage des phénomènes linguistiques plus précis et compliqués.

Et pour enseigner la phonétique et les règles/mots, un double fil de pensée est suivi dans l'arrangement des matériaux spécifiquement recueillis pour l'étude de ces deux types de savoirs, à savoir « du conscient à l'inconscient » et « du détail au général ». Pour parler plus précisément, on part toujours d'une étude consciente pour réaliser finalement une

pratique inconsciente de la langue, et à chaque étape, que ce soit en phase d'étude ou de pratique, on aborde toujours les savoirs linguistiques visés point par point, avant de les associer en vue d'en faire un ensemble synthétique. Et selon les types de savoirs à enseigner, les démarches d'enseignement qui y sont associées connaîtrons quelques légères modifications, comme nous allons les détailler dans les deux parties qui suivent.

4.5.2.3 La manière d'enseigner la phonétique

L'enseignement de la phonétique est entré dans la Chine des années 1950 dans ce qu'on appelait «l'ère scientifique». À l'époque de la MD, on avait appris à enseigner la prononciation de façon naturelle, à travers des activités intensives d'imitation et de répétition. Les phonéticiens soviétiques envoyés en Chine aux environs des années 1950 ont apporté une autre manière de faire. L'idée principale s'inscrit dans la conception de l'acquisition consciente des L2, c'est-à-dire qu'il faut passer par un apprentissage de la théorie régissant les phénomènes phonétiques de la langue cible pour prononcer correctement cette langue. On enseigne donc un ensemble de connaissances phonétiques très grammaticalisées, comme on enseigne les règles syntaxiques et morphologiques. Et un ensemble d'outils sont mis en place à cette fin : l'alphabet phonétique international, les tableaux de règles phonétiques, voir même les figures des organes vocaux accompagnés des descriptions montrant leur fonctionnement pour prononcer tel ou tel son. Au premier contact, les enseignants chinois se sont émerveillés de l'originalité de toutes ces techniques didactiques, et surtout de la «scientificité»⁴⁴¹ dont elles témoignent. Chen Zhenyao, un des plus anciens professeurs du département de français à l'Institut des Langues étrangères de Pékin, se souvient toujours très bien de la grande émotion que toute son équipe professorale avait ressentie lorsque les phonéticiens soviétiques venus de l'Institut normal supérieur de Moscou leur montraient pour la première fois ces moyens d'enseigner la phonétique aux environs des années 1954. La théorisation des connaissances phonétiques et la standardisation des procédés d'enseignement amènent, toujours d'après le professeur Chen, l'enseignement de la phonétique en Chine à une phase «scientifique» et donc, «le rend plus performant qu'avant»⁴⁴². Certains professeurs chinois ont mené une recherche plus approfondie en la matière et ont publié les premiers ouvrages de phonétique à l'usage du public chinois, tels que *Les erreurs types commises par les élèves chinois dans l'apprentissage de la phonétique française et les*

⁴⁴¹ D'après le terme du professeur Chen Zhenyao interviewé le 19 novembre 2009.

⁴⁴² *Ibid.*

méthodes de correction (TANG Zhiqiang et ZHOU Shixun, 1957), première œuvre du genre et exemplaire pour l'application systématique de l'approche comparative dans l'étude phonétique, *La Phonétique française* (CHENDINGmin, 1961), *Connaissances de base sur la phonétique française* (XU Baikang, 1961), etc.

On ne tarde pas à introduire tous ces éléments de nouveauté dans le manuel de *Cours de français universitaire* pour perfectionner l'enseignement en la matière. Quelques spécialistes de phonétique du français, comme Tang Zhiqiang et Zhou Shixun, ont effectivement participé aux travaux de rédaction du manuel.

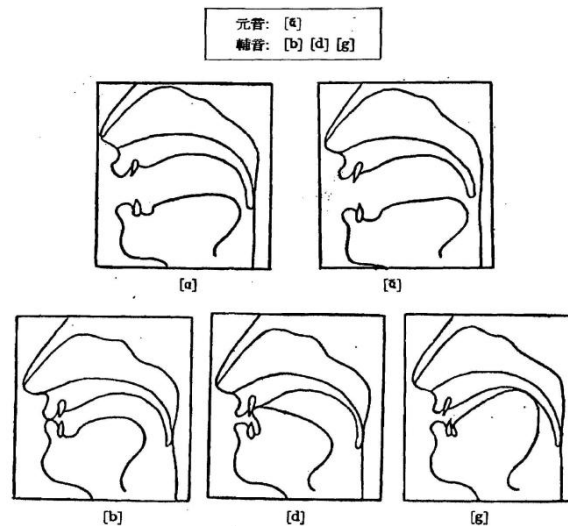
Dans la partie de phonétique du manuel, telle qu'elle est structurée dans le premier livre⁴⁴³, la première leçon est une brève introduction sur les notions de base relatives aux organes verbaux humains susceptibles de jouer lorsqu'on prononce un son (la langue, la bouche, les palais mous et durs, les fosses nasales, les dents, l'uvule, etc.), et sur celles en matière de la phonétique française (voyelles, consonnes, syllabes, etc.). Puis, chacune des leçons suivantes porte sur plusieurs sons particuliers et se fait en trois phases que nous montrons ci-après.

Tableau 4-(5) : Structuration d'une leçon de phonétique type soviétique

Conception d'apprentissage	Le conscient (L'étude des savoirs)	L'inconscient (L'application des acquis)
Matières retenues	(1) Tableaux de démonstration physiologiques	(3) Exercices d'entraînement - sur les règles - d'application
	(2) Théorie : -explication des règles phonétiques	

1) La phase de « démonstration physique ». Des tableaux des organes verbaux sont placés en tête de la leçon, comme ceux qui sont mis dès le début de la leçon 7 pour enseigner la voyelle [ã] et les consonnes [b, d, g]. Ils sont suivis des notes en L1 qui expliquent la manière de placer

⁴⁴³ LI Weici, YANG Weiyi et ali., *Cours de français universitaire* (livre 1), Pékin : Éditions Les Temps, 1957.



Cours de français universitaire
Le çon 7, Livre 1, 1957, p.31

ces organes pour prononcer correctement les sons en question, comme les palais durs et moux, la forme de la bouche ouverte, etc. Et parfois, en cas de besoin, on procède à une comparaison de ces sons français avec les sons chinois semblables pour mettre en évidence les points communs et différences entre les deux. C'est par exemple ce qu'on a fait dans la deuxième leçon. Pour faire mieux comprendre la manière de prononcer la voyelle [a] et les consonnes [p, t, k, s], on fait une comparaison avec plusieurs sons chinois, [a] avec la voyelle du caractère 巴 ba, [p, t, k] avec les sons chinois [b, d, g], [s] avec la consonne du caractère 萨 sa⁴⁴⁴.

2) La phase d'« étude théorique », d'après le terme de l'époque. Il s'agit de l'énumération des règles phonétiques concernant les sons à étudier. Ces règles sont expliquées d'une manière explicite et sont souvent encadrées dans un tableau, tel que celui du [ā] placé ci-dessous, qui comporte l'ensemble des informations concernant le/son(s), dont les signes conventionnels relatifs, les lettres ou les combinaisons de lettres qui se prononcent comme les sons, les conditions requises, des mots modèles, etc.

⁴⁴⁴ *Idem*, pp.11, 12.

Les règles phonétiques relatives au son [ã]⁴⁴⁵

Son	Combinaison de lettres	Conditions	Exemples	Comparaison
[ã]	an am en em	Les lettres n, m ne doivent pas être suivies d'autres voyelles ou de n, m. (Il en va de même pour les autres voyelles nasales.)	enfant ample apprend membre	ananas gamme apprenne allemande

3) La phase d' « entraînement ». Cette partie se présente sous forme de divers exercices de phonétique. Elle consiste, pour les apprenants, à pratiquer les règles acquises en faisant des exercices « théoriques » (questions-réponses sur les règles étudiées, la division des syllabes des mots, la transcription des mots par les signes phonétiques internationaux, etc.) et des exercices d'application des règles (prononciation de mots, de petites phrases ou de courts textes).

4.5.2.4 La manière d'enseigner la grammaire et le vocabulaire

La grammaire et le vocabulaire sont étudiés dans la seconde partie du manuel, à travers les textes proposés. Les leçons sont chacune structurées en suivant la même démarche pédagogique que celle de la phase de l'étude phonétique, de manière à reproduire un processus d'apprentissage du conscient à l'inconscient. On peut tout à fait s'appuyer sur le tableau 4-(5) de la structuration d'une leçon de phonétique cité plus haut pour illustrer la composition d'une leçon de textes. Il suffit de remplacer, pour la première partie de la leçon, les tableaux de démonstration par les *Textes*, marqué par (1) dans le tableau 4-(6) ci-dessous. Vu que les phénomènes linguistiques à aborder (lexicaux, grammaticaux, rhétoriques, etc.) sont beaucoup plus variés que dans les leçons de phonétique, ce qui est recueilli dans les parties (2) *Théorie* et (3) *Exercices de réemploi* se multiplie également en quantité et en genre.

⁴⁴⁵ *Idem*, Leçon 7, p.33. Les explications étaient à l'origine en chinois. Nous les traduisons en français afin de faciliter la compréhension pour les lecteurs francophones.

Tableau 4-(6) : Structuration d'une leçon de textes type soviétique

Conception d'apprentissage	Le conscient (L'étude des savoirs)	L'inconscient (L'application des acquis)
Matières retenues	(1) Textes synthétisant les savoirs linguistiques à maîtriser	(3) Exercices d'entraînement – rangés par savoir acquis (lexical, grammatical, rhétorique...) – de réemploi général – de production
	(2) Théorie explications en lexique, grammaire, rhétorique	

Pour les auteurs, la priorité est d'assurer une « cohérence » dans cette variété de matériaux retenus. Et l'idée est d' **inter-liaison les trois parties de sorte qu'elles jouent de concert et se confortent en ce qui concerne les mots/expressions et les points grammaticaux dits clés de la leçon concernée.** A cette fin, chacune des parties composantes se voit attribuer une tâche spécifique, que nous allons décrire dans les lignes suivantes.

(1) Les *textes*. Perçus comme matières principales d'étude et sources d'exercices, les textes sont tous choisis selon une double fin didactique déterminée, grammaticale et lexicale, condensant en eux-mêmes des savoirs linguistiques particuliers relatifs à ces deux matières. Dans l'ensemble, l'objectif grammatical prédomine sur l'objectif lexical en phase d'étude fondamentale et les deux buts s'inversent au niveau avancé. Au début de l'étude, les leçons comportent chacune un article d'environ 150-200 mots, de type présentatif ou narratif, ainsi qu'un petit dialogue portant sur le même thème. Des termes courants y sont abordés, comme « Une leçon de français », « Mon appartement », « Ma journée de travail », « L'heure – le temps », etc. Ces textes sont de type « artificiel », « fabriqués » par les concepteurs du manuel, de manière à mettre en évidence les objectifs grammatical et lexical prévus. Souvent, pour que les points clés de la leçon soient bien visibles, on les encadre et les place en tête des textes, et/ou les souligne directement dans les textes mêmes. Prenons par exemple le texte ci-dessous, que nous citons du premier livre du *Cours de français universitaire*. Les phases mises dans le cadre ci-dessus présentent l'objectif lexical du texte, celui d'apprendre à conjuguer quelques verbes relatifs à la vie studieuse, comme « faire », « étudier » et « parler », avec des locutions populaires qui y sont liées, telles que « faire mes études », « étudier/parler + une langue ». Dans le texte qui suit, les mots soulignés en gras marquent bien l'objectif grammatical de la leçon qu'est l'emploi des articles contractés *du* et *des*. Après, au fur et à mesure qu'on avance vers le niveau supérieur, en 3^e et 4^e années par exemple,

chaque leçon se présente sous forme d'un seul texte littéraire d'une longueur d'environ 4-5 pages. Abordant des genres différents, la plupart des textes sélectionnés sont tirés d'ouvrages littéraires classiques ou contemporains français, comme *Jeannot et Colin* de Voltaire, *Deux amis* de G. De Maupassant, *Les misérables* de V. Hugo, *Madame Bovary* de G. Flaubert, etc. Quelques-uns sont extraits d'articles de Mao et d'écrivains français gauchistes. En quatrième année, chaque texte sera précédé d'une présentation autour de l'auteur et de l'œuvre même choisie.

6. SIXIÈME LEÇON

Je fais mes études à...	我在 ... 上学
J'étudie l'allemand.	我学德语
Je parle français.	我说法语

JE SUIS ÉTUDIANT

J'habite Pékin. J'aime cette ville. Les rues **de** Pékin sont larges. Les places **de** Pékin sont belles. Pékin est la capitale **de la** République populaire de Chine.

Je suis étudiant. Je suis membre **du** Parti communiste.

Je fais mes études à l'Université **de** Pékin, à la Faculté **des** Langues et Littérature occidentales. Les étudiants **de** notre Faculté étudient plusieurs langues : le français, l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien, etc. J'étudie le français. La langue française n'est pas difficile. Le camarade Tchang et la camarade Ly étudient la langue allemande.

[...]

Cours de français universitaire
Livre 1, 1957, p.128.

(2) La **théorie**. Par cette dénomination, nous entendons les diverses notes mises à la fin des textes et qui sont destinées à un apprentissage systématique des connaissances clés abordées dans les textes. Selon la volonté personnelle des concepteurs, cette partie se présente sous forme d'une ou plusieurs rubriques portant chacune sur une composante de la langue. C'est soit une explication d'un ou plusieurs points grammaticaux particuliers, portant le nom de « Grammaire », soit une liste qui énumère les mots/expressions à retenir, baptisé selon le cas « Vocabulaire », « Mots et expressions », « Groupements usuels de mots », « Mots et expressions à reproduire » ou « Mots et expressions synonymiques ». Les règles grammaticales sont expliquées en chinois, d'une manière détaillée et explicite, et sont fréquemment illustrées de petits exemples. La liste lexicale donne, quant à elle, les

significations relatives aux mots/expressions français. L'explication se fait en chinois au début et progressivement en français au niveau avancé. Cette partie dite *théorie* représente souvent la partie la plus volumineuse de la leçon et a tendance à s'allonger avec l'avancement de l'étude, s'étendant sur environ 4-10 pages.

(3) Les *exercices*. Ils doivent, selon les auteurs, être conçus comme une partie composante de la leçon. Cette partie est censée non seulement mettre en évidence les points importants étudiés dans les textes, mais constituer une démarche nécessaire à les compléter. Le principe est de passer du détail au général, et de la consolidation à la production, en prenant en considération aussi bien l'écrit que l'oral. Selon l'ordre de parution, ce sont d'abord les exercices de type classique ayant comme objectif d'entraîner les savoirs acquis de manière séparée, comme par exemple les exercices de variations morphologiques et syntaxiques pour travailler la grammaire, et en ce qui concerne le vocabulaire, les exercices de synonyme et antonyme. Ce type d'exercices est le plus nombreux. Puis, dans un deuxième temps, des exercices de réemploi général sont proposés afin de pousser les étudiants à utiliser l'ensemble des acquis linguistiques. Et à partir de cette phase, on commence à viser les compétences écrite et orale. Les exercices principaux sont, à titre d'information non exhaustive, soit la lecture à haute voix, la récitation, les questions-réponses, qui pourraient se dérouler autour du texte travaillé, soit la dictée pour associer le son, l'orthographe et la structure, soit la formation de phrases à partir des mots donnés, et les exercices de traduction (généralement écrits et à faire de chinois en français) en vue de la combinaison des structures et des mots acquis. Après les deux sortes d'**exercices dits mécaniques** cités ci-dessus, visant la consolidation des acquis, on passe à des **exercices de production** qui visent une libre création de discours oraux et écrits par les étudiants avec ce qu'ils ont acquis et consolidés. Perçus comme étant situés au niveau supérieur, ces activités interviennent le plus souvent à la fin d'une leçon. Elles pourraient être le résumé du texte étudié et d'un nouveau, la rédaction d'un article portant sur le même thème que celui qui vient d'être abordé, la discussion en groupe autour d'un sujet déterminé, etc.

Autour des trois types de matériaux cités ci-dessus, *textes*, *théorie* et *exercices*, et si l'on divise la dernière partie d'*exercices* en deux phases selon leur usage, quatre *démarches* ou *phases de classe* se déroulent pour faire une leçon de français, mobilisant des méthodes et techniques ayant des objectifs spécifiques. En effet, on peut trouver, tant bien dans le programme de 1955 que dans quelques livres du manuel *Cours de français universitaire*, des

descriptions en la matière. En les combinant, on obtient le modèle de déroulement d'une leçon par excellence tel qu'il est illustré par le tableau ci-dessous.

Tableau 4-(7) : Déroulement d'une leçon de textes type soviétique

Étude consciente		Pratique inconsciente	
Du détail	Au général	Du détail	Au général
(1) Étude d'accentuation en théorie	(2) Étude synthétique en situation	(3) Consolidation des acquis	(4) Production libre

On commence souvent, dans l'usage pédagogique qu'on peut faire d'une telle leçon, avec la partie de *théorie*, qui n'est présentée qu'en deuxième lieu dans une leçon, après *les textes*. Cette phase que nous aimerions appeler phase d'**explication d'accentuation** consiste, pour les enseignants, à donner aux étudiants une connaissance générale et systématique du fonctionnement d'un ou plusieurs phénomènes grammaticaux avant de le/les rencontrer dans les textes. Le professeur explique en s'appuyant sur les notes fournies par le manuel. Il énumère les uns après les autres les règles, en donnant de temps en temps des exemples qu'il trouve dans le manuel ou ailleurs. Il parle le plus souvent dans la langue chinoise. Et s'il le juge nécessaire, il peut comparer le phénomène grammatical français en question avec un phénomène chinois similaire ou qui constitue un contraste. Pendant ce temps, les étudiants écoutent et notent. Quand le professeur finit d'expliquer tous les points grammaticaux, il peut faire faire quelques exercices d'entraînement soit tirés directement de la partie d'*exercices* de la leçon, soit rassemblés ou conçus par lui-même. Cette activité d'explication d'accentuation se fait en particulier durant les 1^{ère} et 2^e années, lorsque les apprenants n'ont pas encore acquis les fondamentaux de la grammaire. Elle pourrait être enlevée du programme des leçons en 3^e et 4^e années, où un cours spécifique de grammaire, « Grammaire en pratique », puis « Grammaire en théorie », est proposé à côté du cours de « Pratique à l'oral et à l'écrit ». Et puis, en ce qui concerne la liste lexicale proposée également dans la partie de *théorie*, trois manières de faire sont au choix. Soit, on y fait référence lors de l'étude des textes au lieu de l'étudier spécifiquement durant cette phase d'explication d'accentuation. Soit, l'enseignant s'en sert après l'étude de la grammaire, en proposant aux étudiants un exercice de sensibilisation aux nouveaux mots/expressions des textes. Il pourrait aussi y passer directement avec les étudiants de 3^e et 4^e années. Dans un premier temps, l'enseignant fait lire à haute voix les mots les uns après les autres, et corrige la prononciation fautive en cas de besoin. Puis, il explique les mots, donnant le sens en chinois ou en français quand il s'agit des

étudiants de niveau avancé. S'il s'agit d'un mot flexionnel, comme adjectifs ou verbes, des explications d'ordre morphologique peuvent être données sur le fonctionnement relatif (flexions nominale, verbale, etc.). Pour faire mieux comprendre l'emploi d'un mot, le professeur peut montrer aux étudiants des phrases comportant le mot.

La phase suivante appelée *étude synthétique en situation* vise à aider les étudiants à étudier le vocabulaire et la grammaire à l'aide de textes thématiques, et à procéder à une récapitulation des connaissances phonétiques déjà acquises. En ce qui concerne la progression de l'étude, le déroulement se diffère un peu quand on est au niveau de base (1^{ère} et 2^e années) ou au niveau avancé (3^e et 4^e années).

- En 1^{ère} et 2^e années. A ce niveau, l'objectif principal est de faire acquérir une connaissance de base sur la langue même. On passe d'abord à une sensibilisation « sonore » au texte. Le professeur fait lire le texte, phrase par phrase ou paragraphe par paragraphe. L'enseignant intervient après la lecture pour corriger les problèmes de prononciation ou d'intonation, ou pour poser des questions sur des phénomènes phonétiques qu'il juge importants. Puis, on procède à la deuxième lecture du texte dans laquelle une approche analytique est mise en place pour étudier les règles et mots/expressions contenus dans les écrits concernés. On parle d'expression linéaire. L'enseignant indique dans la phrase en cours d'étude le/les nouveaux mots/expressions, donne le sens ou demande une explication aux étudiants. Puis, on relève dans la phrase en question la structure grammaticale qui relie les mots, s'arrête un moment là-dessus pour une explication ou un rappel si elle a été déjà étudiée en phase d'*explication d'accentuation*. Quand les mots et la structure sont tous compris, on demande aux étudiants de traduire toute la phrase avant de passer à la suivante et de recommencer le même processus. Après l'étude de tout le texte, on pouvait faire relire tout le texte, puis proposer un exercice de résumé sur chaque paragraphe ou sur tout le texte pour s'assurer de la compréhension globale des écrits.

- En 3^e et 4^e années. Étant donné que les étudiants de ce niveau possèdent déjà une bonne connaissance générale des règles et du vocabulaire, on accorde une plus grande attention à l'étude de la culture que véhicule le texte (qui est synonyme de la littérature), à l'analyse textuelle globale du texte (structure, pensée principale, etc.), et à l'explication de quelques phénomènes linguistiques plus précis. On demande aux étudiants de mener une recherche préparatoire sur l'auteur et le texte à étudier avant de venir en classe. La classe

commence par une présentation dite culturelle sur l'écrivain et l'œuvre dont le texte est tiré. L'enseignant fait faire un exposé en français en la matière ou pose des questions relatives auxquelles les étudiants doivent répondre. Puis, il fait lire le texte et traduire à l'oral le sens global de chaque paragraphe. Il peut intervenir de temps en temps en posant des questions et faisant des commentaires. Cette phase de la compréhension globale est suivie de celle d'analyse textuelle. L'enseignant dirige les apprenants pour analyser, paraphraser par paraphrase, les matériaux portant des phénomènes phonétiques, grammaticaux et lexicaux importants, en proposant des exercices de consolidation. La dernière démarche consiste à saisir la structure du texte entier et à relever la pensée qu'il transmet ainsi que les expressions rhétoriques mobilisées à cette fin, afin de conclure sur le sens général de chaque paragraphe et de tout le texte. Après l'achèvement de l'ensemble de ces activités qui se déroulent autour du texte pendant environ quatre ou cinq heures, une démarche indépendante peut s'organiser pour travailler spécifiquement sur les mots/expressions clés étudiés dans le texte. L'enseignant explique et demande aux apprenants d'accomplir des exercices relatifs, comme la recherche de synonymes ou d'antonymes correspondants, etc. Cette démarche pouvait durer environ une heure.

Ayant traversé les deux premières phases de la leçon, on s'entraîne par les exercices et progresse vers l'objectif espéré de la pratique inconsciente du français. En faisant les nombreux exercices proposés par les concepteurs dans l'ordre tel qu'ils sont affichés, on passe de la phase de *consolidation* (exercices de réemploi mécanique d'abord sur les acquis spécifiques, puis sur l'ensemble des acquis) à celle de *production libre* (exercices de rédaction, d'exposé, de discussion, etc.). Excepté ceux qui exigent une certaine durée de réflexion ou conçus pour une extension de savoirs, la majorité des exercices sont à faire en classe, sous la direction de l'enseignant. Les étudiants font les exercices soit à l'oral, soit à l'écrit, sur le tableau. L'enseignant corrige les réponses devant toute la classe et fait des commentaires là-dessus. Les étudiants sont encouragés à réagir à leur tour pour faire le bilan des fautes communes.

4.5.3 Qualités et défauts

Nous venons de voir comment la pensée didactique soviétique est suivie à la lettre dans l'enseignement du français des années 1950. Après une série d'actions d'application, dont l'élaboration du programme de 1955 et celle de manuels comme *Cours de français*

universitaire, cette pensée a réussi à s'implanter dans l'enseignement du FLE en Chine en tant que *méthodologie de référence*, celle qui représente le courant didactique dominant, et *méthodologie de conception*, celle que les auteurs de manuel ont effectivement mise en œuvre. Elle se voit également appliquée, en tant que *méthodologie d'utilisation*, dans les pratiques de classe, sous forme du processus d'étude conçu par le programme et le manuel pour différents niveaux d'étude, globale et spécifique, telles que l'ont montré les tableaux 4-(4)(5)(6)(7). Ce mécanisme d'organisation des études, par la triple ou quadruple progressivité qu'il porte, permet un enchaînement méthodique et organisé des matériaux recueillis (lors de la rédaction d'un manuel) et des démarches d'étude (pour organiser une classe) autour d'une idéologie pédagogique précise (étudier la L2 d'une manière consciente et par la maîtrise des savoirs).

Le *Cours de français universitaire*, en tant que manuel de français fait par les Chinois, mérite plus d'attention. En plus de la cohérence structurelle dont il témoigne, les rédacteurs ont pris soin de préparer à chaque phase d'étude une profusion de matériaux « prêts à utiliser » (textes, notes, exercices) pour faciliter le travail des enseignants. Le manuel révèle ainsi une maturité tant en méthode qu'en contenu, ce qui était chose rare dans les livres chinois de français rédigés auparavant dans l'ère de la MT ou de la MD.

Or, chose paradoxale est que le manuel, ainsi que le programme de 1955 qui l'inspire, est rarement évoqué dans les ouvrages ou souvenirs abordant l'histoire du FLE en Chine. Ce phénomène pourrait s'expliquer par sa courte « durée de vie » par suite du changement rapide de la situation politique. Peu après la sortie du programme et du manuel, aux environs des années 1960, avec la rupture des relations sino-soviétiques, la Chine est emportée par un mouvement de révision du modèle de l'URSS dans tous les domaines. Dans un tel contexte, la méthodologie soviétique de l'enseignement des L2 aussi est mise en cause et fait l'objet d'une critique croissante. Conformément à la volonté du gouvernement, des réformes pédagogiques seront menées et elles donneront naissance à de nouveaux manuels, dont le fameux *Livre vert* de 1961, qui remplaceront sur-le-champ celui inspiré du modèle soviétique.

D'ailleurs, du point de vue didactique, en tant que tentative d'application du modèle soviétique en Chine, le manuel dénote en lui des défauts inhérents. D'abord, voulant réaliser un processus d'apprentissage conscient, il se focalise trop sur l'acquisition et l'entraînement des connaissances sur la langue même et sur son fonctionnement (règles phonétiques et

grammaticales, lexicale), sans donner une place suffisante à la « production libre » des acquis, comme les expressions orale et écrite, ni à celui de la compétence de compréhension orale des étudiants. Les activités qui portent sur la langue même (explications des règles, étude scrupuleuse du texte, exercices morphologiques et syntaxiques, traduction, etc.) sont si nombreuses qu'elles deviennent le centre de la formation et « mangent » effectivement en classe le temps qui aurait été consacré à celles d'application réelle des savoirs⁴⁴⁶. Autrement dit, l'objectif d'un développement des quatre compétences défini par le programme de 1955 n'a pas été réalisé ni au niveau de la conception du manuel ni dans les pratiques de classe. Le deuxième principal défaut découle du premier. Il consiste, comme Henri Besse l'a révélé, à la coupure des matériaux linguistique avec la vie réelle : on prête une plus grande attention à la langue, considérée en elle-même pour elle-même, qu'à ses conditions d'emploi authentiques, de sorte que les textes de présentation de la L2 en question sont rédigés dans une langue plus didactique que strictement conforme aux usages ordinaires des francophones⁴⁴⁷. Il en résulte qu'avec le modèle soviétique, on forme des apprenants de L2 « érudits » mais « muets », qui sont riches en connaissances grammaticales et lexicales, y compris celles les moins utilisées, mais qui sont incapables de prendre part comme il faut à un échange verbal dans la langue cible.

À ces défauts d'ordre méthodologique s'ajoutent des inconvénients que le manuel présente au niveau de la conception même. D'abord, le fait que le livre de deuxième année n'a pas été publié rend cette méthode voulue progressive œuvre incomplète et a entravé la généralisation du manuel dans l'usage pédagogique. Et puis, rédigés par des groupes de rédaction différents, les volumes du manuel n'ont pas été faits d'une même manière, ce qui a causé une certaine incohérence au niveau de la structure et de la mise en page. Avec l'avancement de l'étude, les points-clés prévus pour chaque leçon semblent devenir de moins en moins évidents, du fait que les exercices sont subtils et visent des savoirs très dispersés. On se sent un peu perdu dans l'immense « océan » de connaissances expliquées et d'exercices proposés et ne sait plus que retenir dans la leçon. A cette monotonie lourde du contenu s'ajoute la présentation ennuyeuse des livres qui ne comportent que des écrits, sans image ni photo, cela est d'ailleurs la conséquence directe de la méthodologie adoptée.

⁴⁴⁶ D'après LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, p.204.

⁴⁴⁷ BESSE Henri, 2011, *op.cit.*, p.254.

4.6 Conclusion partielle

Les didacticiens chinois d'aujourd'hui ont l'habitude de décrire la période allant de 1949 à 1976 comme une « phase d'émulation »⁴⁴⁸ de l'histoire de l'enseignement des L2 en Chine, en estimant que tout était à établir du néant dans une Chine gravement endommagée par les guerres. Une telle affirmation pourrait être contestable si l'on prenait en considération toutes les expériences et réflexions accomplies et accumulées pendant le siècle précédent. Elle est pourtant justifiable dans le sens où c'était effectivement une époque d'indépendance pour l'enseignement des langues en Chine, en recherches comme en pratiques. Toute la Chine, par son désir de « détruire l'ancien et créer le nouveau », s'efforçait de faire table rase des pratiques et des pensées du passé et cherchait à construire son propre édifice didactique des langues étrangères. L'objectif a été effectivement atteint avec les tentatives déployées en la matière.

Théoriquement, le modèle soviétique a bénéficié des conditions politiques spécifiques de l'époque pour s'imposer comme pensée didactique dominante dans la Chine des années 1950. Il s'est répandu sur le terrain du jour au lendemain à travers une campagne d'introduction organisée à l'échelon national et visant l'enseignement de toutes les langues. La conception du processus d'apprentissage des L2 qu'elle prône, celle du conscient à l'inconscient, semble d'ailleurs parfaitement compatible avec la tradition éducative locale, et les méthodes et procédés qui s'en inspirent sont d'une plus grande maniabilité pour les enseignants chinois par rapport à la MD qui exige des enseignants non natifs une bonne maîtrise de la L2 et un caractère démonstratif. Tous les discours scientifiques à ce sujet publiés par les chercheurs chinois se sont rejoints et se sont confortés pour agrandir l'édifice théorique de la DLE chinoise. Ainsi s'est lancée la deuxième vague de réflexions méthodologiques en matière des langues, après celle sur la MD déclenchée dans les années 1920-1940.

Pratiquement, avec tout ce qu'on a puisé de cette pensée didactique, on a réussi à mettre en place un enseignement des L2 plus rationnel et standard par rapport à celui qui a été appliqué à l'époque de la MT et de la MD. Dorénavant, l'enseignement des L2 en Chine prend la voie d'une formation très centrée sur les théories linguistiques, prétendant préparer

⁴⁴⁸ SHU Dingfang, HUA Weifen (dir.), *Recherches effectuées en Chine sur les théories de l'enseignement des langues étrangères (1949-2009)*, Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, 2009.

aux apprenants une base linguistique solide. Et une procédure d'opération cohérente est élaborée parallèlement pour organiser l'ensemble des activités pédagogiques, depuis la rédaction du manuel jusqu'au déroulement d'une classe. Zhang Jianzhong en résume les caractéristiques d'une manière brève et dense :

Celle-ci consiste à déployer un enseignement qui se fait suivant la progression grammaticale et où les trois composantes de la langue sont visées et enseignées tantôt à part tantôt ensemble.⁴⁴⁹

À part cette manière méthodique d'organiser les démarches d'étude, la seconde originalité qui distingue l'enseignement des L2 de l'époque est sans doute la conception de la politisation des L2. Enseigner/apprendre la L2 pour parler de la Chine, pour servir le pays et répandre la révolution, telles sont les idées types qui s'en découlent et qui vont influencer l'ensemble des pratiques pédagogiques, en particulier la sélection des matériaux linguistiques à acquérir. Y résiderait une des causes de ce qu'on appelle aujourd'hui « le français à la chinoise ».

Les principales idées et pratiques pédagogiques qui se sont configurées durant cette époque se sont très bien implantées dans l'esprit des gens. En effet, elles ont influencé la culture chinoise de l'enseignement des L2 d'une manière prégnante, au-delà de la période indiquée dans le titre du présent chapitre, telles que nous allons le montrer dans la partie suivante, si bien qu'Henri Besse a supposé qu'une « méthode chinoise » de l'enseignement des L2 y ait trouvé son origine.⁴⁵⁰

⁴⁴⁹ ZHANG Jianzhong, *op.cit.*, p.83.

⁴⁵⁰ BESSE Henri, 2011, *op.cit.*, p.250.

Chapitre V

Le courant de l'éclectisme

(entre 1960-1980)

La présente partie aurait pu être incluse dans celle qui précède, puisque les pensées didactiques fondamentales (objectifs de formation, manière d'enseigner) qui dirigent les activités pédagogiques relatives aux L2 pendant la période concernée doivent beaucoup à la tradition de l'enseignement/apprentissage scolaire des L2 formée à l'époque de l'influence de l'ex-Union soviétique. Elles s'élaborent effectivement dans la continuité de la méthodologie des années 1950-1970 sans connaître de grande rupture.

Or, nous tenons à consacrer ici un chapitre à part entière aux descriptifs de cet ensemble temporel pour deux raisons principales. D'abord, sur ce fond méthodologique dit « homogène », on constate bien quelques éléments d'évolution qui y font intrusion et agissent. Penchés vers un enseignement des langues pratiques et orales, ils ont réussi à changer dans une certaine mesure les paysages didactiques des L2 existants. Puis, chose plus importante encore, c'est que, dans ce puzzle de choses, une manière « chinoise » de manipuler les différentes idées didactiques des L2 prend progressivement des contours nets.

Une particularité temporaire que manifeste cette histoire est à clarifier dès le début. La période que nous allons retracer n'est pas consécutive : coupée en beau milieu par les dix ans de la Révolution culturelle, qui entraînent une grave rétrogradation dans la recherche en DLE, elle comprend deux phases séparées l'une de l'autre : une phase dite d'« amorce » (environ 1960-1966), où des tentatives de fusion de divers éléments méthodologiques se sont effectuées et ont abouti à des réalisations pédagogiques concrètes, puis une phase d'« approfondissement » (dans les années 1980, après la Révolution), où les idées et pratiques configurées durant la première phase se voient appliquées sur une plus grande échelle, avec plus de courants méthodologiques impliqués.

5.1 Une société en cours de réouverture

L'ouverture, ou pour parler plus précisément, la réouverture de la société chinoise constitue la toile de fond de cette période, tant sur le plan économique que sur le plan idéologique.

Le processus remonte en fait à plus loin qu'on ne l'aurait pensé. Quelques signes de souplesse idéologique étaient apparus dans les milieux de recherches scientifiques, durant les dix ans entre 1956 et 1966, lorsque la Chine était encore en plein isolement. À l'époque, le délire du modèle soviétique s'apaise petit à petit sur le terrain à cause du détachement progressif des deux pays alliés, ce qui permet de juger ce qui provient de l'Union soviétique avec un esprit plus lucide. Et l'URSS n'est plus perçue comme l'unique source d'inspirations. D'un côté, les autorités choisissent leurs termes quand elles parlent du modèle soviétique. « Il est important de suivre l'exemple de l'URSS. Mais jamais on ne peut se contenter de le copier tel qu'il est »⁴⁵¹, l'a signalé Lu Dingyi, alors chargé du bureau de communication du comité central du PCC, dans un discours prononcé en mai 1956 au sujet de l'éducation. D'autre part, les dirigeants de l'État motivent les intellectuels à faire référence aux sciences et techniques de toutes nations pourvu qu'elles soient profitables pour le développement économique du pays. Le 14 janvier 1956, le Premier ministre Zhou Enlai lance la formule «Avançons en direction de la science ! » dans le cadre de la deuxième Conférence consultative politique⁴⁵². Trois mois après, le Président Mao Zedong publie son fameux «De dix grandes relations » (论十大关系 *Lun shi da guanxi*) dans lequel il aborde l'attitude qu'il faut adopter vis-à-vis de la recherche scientifique, en réhabilitant dans une certaine mesure ce qui est des pays «capitalistes » dans les lignes suivantes :

Notre principe est le suivant : il faut se mettre à l'étude des expériences avancées de toutes nations, que ce soit dans les domaines politique, économique, scientifique, technique, littéraire ou artistique. Mais dans l'étude de ces exemples, il est nécessaire de prendre une attitude analytique et critique. Ce qui est à éviter, c'est de les suivre aveuglément, les copier et transposer en Chine tels qu'ils sont. [...]

Nous devons résister et critiquer fermement tous les systèmes et mentalités corrompus en provenance de la classe capitaliste étrangère. Cela dit, il est nécessaire d'apprendre auprès de ces pays capitalistes les techniques avancées et les méthodes scientifiques de gestion d'entreprises. Tous ces éléments sont à introduire, à condition qu'ils soient conformes à notre position de

⁴⁵¹ LI Liangyou et ali., *op.cit.*, p.290.

⁴⁵² *Ibid.*

principe, en vue d'une amélioration de notre travail. [...]⁴⁵³

Réputée temporairement sous le courant gauchiste pendant la Révolution éducative (1958-1960) et interrompue totalement en 1966, une telle ambiance de bienveillance est certes fugitive, mais elle donne, pour l'enseignement des L2 en Chine, le feu vert aux pensées didactiques occidentales jusque-là bloquées. Et celles-ci apporteront quelques facteurs de modification sur les manières d'enseigner les langues alors en vigueur sur le terrain.⁴⁵⁴

L'histoire depuis l'an 1976 quant à elle n'est pas à redire. Depuis la ruine de la « Bande des Quatre », auteurs de la Révolution culturelle, Deng Xiaoping rentré au pouvoir dégage la Chine de son état d'enfermement et la met dans le train de la mondialisation irréversible. L'accélération de la marche d'orientation vers l'extérieur bouleverse la société chinoise. Non seulement la population connaît une prospérité économique qui s'affirme de jour en jour, mais elle doit faire face à une diversité de pensées qui affluent d'emblée vers elle depuis que le pays assouplit son contrôle sur ce qui provient du camp capitaliste. L'enseignement des langues ne s'échappe pas dans cette évolution profonde. Les informations didactiques abondent et explosent. On se retrouve dans une abondance de choix méthodologiques sans précédent : les méthodologies « anciennes » déjà connues, comme la MT, la MD et celle de l'URSS, s'empilent avec celles dites « nouvelles » alors en montée, comme la MAV, la SGAV, l'AC. Toutes se rejoignent dans l'enseignement des L2 en Chine, faisant de ce domaine une mosaïque méthodologique éblouissante.⁴⁵⁵

5.2 Les L2 « pratiques » au service de la traduction

Avec l'accélération du processus d'ouverture, le modèle scolaire des L2 type soviétique se trouve en péril croissant. Non seulement il perd son privilège exclusif d'être une méthodologie dominante dans l'enseignement des langues et doit désormais faire concurrence avec d'autres courants théoriques, mais plus performants pour former plus des « linguistes »

⁴⁵³ Discours de Mao Zedong prononcé le 25 avril 1956, recueilli dans *Œuvres choisies de Mao Zedong* (vol. 5), pp.285, 287, cité par LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, pp.204-205.

⁴⁵⁴ Voir la partie « 5.3 Les méthodologies occidentales réhabilitées ».

⁴⁵⁵ *Ibid.*

que des « utilisateurs de langue », il semble incapable d'en fournir autant qu'on l'on en veuille, notamment en matière de la formation des L2 pratiques, comme Jiang Jiajun l'avait révélé en 1966 après une comparaison sur l'utilité de trois modèles d'enseignement des L2 :

D'après nous, il existe *grosso modo* trois modèles de l'enseignement des langues étrangères, sous lesquels la formation se penche vers des orientations différentes, à savoir : la littérature, la linguistique et la pratique en paroles. Le premier a pour objectif principal de développer en apprenants la capacité à analyser et apprécier les ouvrages littéraires étrangers (dans le passé on ne s'attachait pas à saisir l'idée principale du texte, mais à analyser la langue même et les techniques de rédaction utilisés). Sous le deuxième modèle, on met l'accent sur l'étude des théories relatives à la langue et la comparaison de différents systèmes linguistiques. Le troisième et dernier modèle vise la perfection de la compétence à pratiquer la langue étrangère. Dans la Chine d'autrefois, le modèle de formation littéraire était le plus prôné. Il était suivi de celui centré sur la linguistique. L'enseignement de la langue pratique était dans une certaine mesure méprisé par les soi-disant spécialités (ceci s'explique par des causes objectives liées à l'objectif de la formation de l'époque. On n'entre pas en détail en la matière ici). Depuis la fondation de la RPC jusqu'à la réforme didactique, l'enseignement des langues qui était dispensé chez nous se focalisait généralement sur la linguistique. Les revues didactiques des langues étrangères publiaient, et ceci en masse, les articles louant l'usage de la langue maternelle dans l'enseignement et l'étude comparative entre la langue étrangère et la langue maternelle [...] Ce n'est pas notre objectif de commenter ici ces trois modèles de formation et d'en établir un classement hiérarchique quelconque. Pourtant, ce qui est certain, c'est que les manières d'enseignement sous le modèle prolinguistique sont peut-être performantes pour former des linguistes, mais si l'on les adopte pour aider les apprenants à posséder une langue étrangère courante et générale, on redoublera ses efforts pour n'obtenir qu'un piètre résultat.⁴⁵⁶

Un fait est à clarifier immédiatement. L'enseignement des L2 « pratiques » réclamé dans les années 1960 se diffère en objectif de la notion telle qu'elle est généralement entendue en DLE moderne. Il ne consiste pas à professer des langues étrangères pragmatiques de manière que les apprenants puissent accomplir des actions de communication dans la vie courante, mais s'inscrit toujours dans la finalité alors assignée à l'enseignement des L2, celle de former des traducteurs/interprètes qualifiés pour l'État. Au bout de quelques années d'application de la méthodologie soviétique, les institutions scolaires de L2 se sont rendu compte que les diplômés ainsi formés n'étaient pas en mesure d'exercer la profession de manière satisfaisante, puisqu'ils ne connaissent qu'une langue écrite (d'où toutes sortes de maladroites en expression orale), et même celle-ci s'avère trop « théorisée » (règles régissant la langue) et « affectée » (vocabulaire sinisé, ou qui ne se rapporte pas à l'usage réel de la vie des Français). Ce défaut aurait perturbé la diplomatie chinoise qui cherchait à répandre son réseau depuis 1960, si bien que les autorités chargées des affaires relatives ont présenté leur opinion en la matière et appelé à des mesures d'amélioration. Le 20 septembre 1961, Chen Yi, alors

⁴⁵⁶ JIANG Jiajun, « Comment traiter la langue maternelle ? », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n°2, 1966, p. 61.

ministre des Affaires étrangères, prononce un discours d'influence majeure au sujet de l'enseignement/apprentissage des L2 lors de sa visite de l'Institut des Langues étrangères de Pékin.⁴⁵⁷ Dans son allocution adressée aux effectifs professoraux et étudiants de l'Institut, le ministre a insisté non seulement sur la nécessité de l'étude traditionnelle de la grammaire et du vocabulaire, mais aussi sur l'importance de la maîtrise d'une L2 pure, au niveau de la prononciation et de l'intonation en particulier, tel qu'elle est pratiquée par ses natifs, pour que l'apprenant puisse mieux assumer la tâche de traduction dans le futur, et il a appelé les enseignants de langues à multiplier les activités de conversation et à donner leurs cours en L2 autant que possible.

De même que Chen Yi l'a expliqué, dans les interprétations générales de la notion des années 1960, le terme de « langue pratique » est synonyme du langage oral et usuel. Il couvre deux dimensions de chose : une dimension dite **psychologique**, qui consiste à encourager les apprenants à ouvrir la bouche pour s'exprimer oralement, puis une dimension **linguistique** qui vise à aider les mêmes apprenants à parler avec une plus grande précision au niveau de la phonétique (savoir parler avec une prononciation/intonation typiquement française) et du vocabulaire employé (savoir exprimer avec des mots/expressions tels qu'ils sont employés par les natifs). Une compréhension qui ne touche que la dimension linguistique (enseigner une langue quotidienne et orale) de la notion de langues pratiques, sans cependant inclure la dimension fonctionnelle qu'elle aurait dû porter (pour accomplir des actions de communication dans la vie). Autrement dit, on enseigne une langue courante sans avoir le but de l'appliquer dans la vie courante, mais pour une fin professionnelle de traduction. Cette dissociation des matériaux avec l'objectif de l'enseignement décidera, comme nous allons le montrer dans la suite de cette partie l'orientation de toutes les tentatives de révision pédagogique menées.

Cette conception du renforcement de l'enseignement des L2 oral et usuel au profit de la mission de traduction sera réitérée à maintes reprises dans des discours officiels.

C'est ce qui sera prescrit officiellement dans le « Plan septennal pour l'enseignement des langues étrangères » mis à jour en octobre 1964. L'audio-oral y est placé en premier dans l'ordre du développement des habiletés requises. Et conformément à l'esprit du document

⁴⁵⁷ Le texte du discours sera publié et distribué aux institutions scolaires de langues sous le titre de « Paroles graves mais sincères sur l'enseignement des langues étrangères ». Cf. LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, pp.223-225.

d'autorités, un mouvement d'oralisation de l'enseignement des langues sera lancé à l'échelon national, dans une envergure sans précédent⁴⁵⁸.

Les étudiants qui étudient la L2 comme première langue étrangère doivent suivre un entraînement strict sur toutes les compétences linguistiques, à savoir : écouter, parler, lire et écrire, pour être capables d'effectuer une traduction orale et écrite sur les documents politiques courants et les ouvrages littéraires contemporains simples avec une certaine précision et facilité ;

Les étudiants qui apprennent la L2 comme deuxième langue étrangère doivent suivre une formation de base en la matière pour pouvoir lire des livres et des articles de presse portant sur des sujets courants ;

Pour les institutions supérieures des langues étrangères ayant pour objectif de former des traducteurs pour des affaires étrangères et diplomatiques, il faut aussi exiger des apprenants l'acquisition de quelques techniques nécessaires pour exercer la profession, comme la dactylographie des textes en L2.⁴⁵⁹

Le même concept est repris à l'issue de la Révolution culturelle. Dans le cadre de la réunion nationale du 28 août au 10 septembre 1978, qui rassemble plus de 200 professionnels venant de 62 institutions scolaires de langues, la capacité de traduction est estimée primordiale pour le redressement du pays dans les discours prononcés par les dirigeants de l'État présents. Elle est donc classée prioritaire dans le programme de formation des L2. Et on tire de nouveau l'attention sur la langue pratique parlée aux quotidiens, sans la maîtrise de laquelle, d'après l'opinion présentée, il sera impossible de traduire les textes d'une manière compréhensible.⁴⁶⁰

À noter également que dans la culture éducative de formation de traducteurs, il ne s'agit point de valoriser une compétence pour supprimer les autres. Le concept partagé est de rattraper l'écart en audio-oral pour réaliser finalement une perfection équilibrée des habiletés linguistiques, qualité jugée indispensable pour un excellent traducteur/interprète.

5.3 Les méthodologies occidentales réhabilitées

Les années 1960 voient déclencher la campagne de rajustement sur le modèle pédagogique d'influence soviétique. La tendance générale est d'introduire plus d'éléments pratiques et oraux dans l'enseignement. Les institutions d'enseignement supérieur, pilier de l'œuvre de la formation spécialisée en langues, deviennent principal terrain de réforme. Les

⁴⁵⁸ Voir la partie « 5.4.2 Le principe de la prééminence de l'audio-oral ».

⁴⁵⁹ LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, p.231.

⁴⁶⁰ Consulter LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, pp. 291-300.

efforts se font dans deux sens comme ce qui suit.

D'un côté, on cherche à rendre l'enseignement des L2 moins « théorisé ». À cette fin, on abandonne l'ancienne pratique de « tout expliquer et en détail » et adopte une nouvelle devise pédagogique dite « enseigner moins, mais raffiné » (少而精 *Shao er jing*)⁴⁶¹. L'idée principale est d'économiser du temps à la phase d'enseignement, qui est dirigée par les professeurs et réservée pour l'explication de connaissances sur la langue cible, pour le consommer après dans la phase d'entraînement, où les apprenants deviennent principaux acteurs⁴⁶². Le nouveau principe s'applique tant à la conception des maquettes de cours qu'au choix de matériaux linguistiques à transférer. À chaque niveau d'études, on enlève les cours superflus. Ne sont retenus pour chaque cours que les éléments linguistiques essentiels et les plus utilisés. Les savoirs grammaticaux sont réduits au profit du vocabulaire courant.

De l'autre côté, ce qui conforte le premier et constitue la priorité de toutes recherches didactiques des L2, on se met à chercher les moyens d'améliorer l'enseignement de l'oral. Et à cette fin, des efforts se font dans différents sens.

Certains chercheurs, de type pragmatique, se font collecteurs formateurs de techniques/procédés. Ils se chargent de recueillir les outils d'oralisation et en dresser un inventaire de référence pour que les enseignants de langues puissent s'en servir immédiatement en classe. Tang Zhiqiang, enseignant et phonéticien de français, en est un des premiers à procéder à ce travail. En 1958 déjà, il a indiqué l'importance de l'enseignement de l'oral.

Aider les apprenants à posséder parfaitement une langue orale, c'est l'un des objectifs de l'enseignement des langues étrangères. Ce principe doit être suivi dans l'enseignement de tous les niveaux. Et au fur et à mesure que les matériaux linguistiques que les apprenants étudient s'enrichissent et se complexifient, l'enseignement de l'oral doit lui aussi se multiplier en contenu et en forme. Une importance particulière est à accorder à ce travail dès le début de l'enseignement/apprentissage de la langue cible.⁴⁶³

À cette fin, il a listé douze techniques qu'il jugeait susceptibles de motiver les apprenants de première année à produire de manière spontanée et créative en classe de langues. Dans cet

⁴⁶¹ Pour savoir plus sur ce principe, consulter « Compte-rendu : un an d'application de la méthode de la précedence de l'audio-oral », Groupe pédagogique de première année du département d'anglais de l'Institut des Langues étrangères de Pékin, *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 4, 1965, pp.13, 16.

⁴⁶² *Idem.*, p.16.

⁴⁶³ TANG Zhiqiang, « Quelques problèmes sur l'enseignement de l'oral en première année dans les écoles de langues », *Lettres occidentales*, n° 1, vol. 2, 1958, pp.100-102.

outillage pédagogique, on trouve un peu de tout et comme l'auteur le prétend, on pourrait y trouver de quoi manier à chaque étape de progression linguistique des apprenants. Certains moyens visent le réemploi mécanique des mots/structures acquis dans des phrases simples et isolées, comme les exercices de questions-réponses (de l'enseignant aux apprenants ou entre les apprenants) et la formation d'une phrase ou d'un petit paragraphe en utilisant un(e) certain(e) mot/expression clé(e) désigné(e). D'autres entraînent la capacité à s'exprimer en continu et librement, comme le résumé d'un document ou d'un événement (un texte étudié, une petite histoire lue, un événement survenu dans la vie quotidienne, une nouvelle d'actualité, etc.), la transformation d'un dialogue en une histoire narrative. Les exercices traditionnels d'audition et de traduction sont également recueillis en vue de l'entraînement de l'oral, accompagnés des propositions de remaniement sur la manière d'organiser la classe. Comme on le sait déjà ces petites techniques trouvent pour la grande majorité leur origine dans quelques méthodologies occidentales performantes en formation de l'oral. Mais à cause de diverses contraintes académique, politique, idéologique, l'auteur a déclaré que ses sources étaient plutôt chinoises (du fait que la plupart de ces techniques sont très bien connues des Chinois) et soviétiques (du fait qu'il en a découvert certaines dans des ouvrages didactiques de l'URSS).

D'autres didacticiens, de type académique, procèdent à la recherche théorique de méthodologies de l'enseignement des L2. Sans doute encouragés par la souplesse idéologique de l'heure, ils ne cachent pas que l'origine de ces théories est toutes du camp occidental. La MD est choisie en premier. Aux alentours des années 1960, les articles traitant de la méthodologie se multiplient progressivement dans les presses didactiques des L2 de renom. Ce sont souvent des articles de vulgarisation sur les connaissances générales relatives : le contexte historique de parution, les discours fondamentaux qui la constituent, les techniques d'application proposées, la comparaison avec d'autres méthodologies, comme MT et la méthodologie soviétique, etc⁴⁶⁴. Des institutions pédagogiques officielles rassemblent les enseignants et chercheurs pour discuter sur les qualités et défauts de la MD. En juin 1964, trois réunions d'envergure du genre ont été organisées par l'Association de l'enseignement des langues de la province du Heilongjiang, regroupant plus de 400 enseignants en

⁴⁶⁴ Consulter entre autres LI Tingxiang, « Brève introduction à la méthodologie directe », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 3, 1962, pp.55-59 ; LIU Li, « La méthodologie directe de l'enseignement des langues étrangères », *Éducation du Peuple*, n° 1, 1963, pp. 33-37 ; HAO Han, « Questions clés dans les débats des milieux soviétiques de l'enseignement des langues étrangères sur la méthodologie directe et la méthodologie de comparaison consciente », *Documents de Référence sur la Linguistique*, n° 1, 1966, pp.15-17.

provenance des écoles secondaires et supérieures de Harbin⁴⁶⁵. En même temps, le principe direct, sur lequel est basée la MD, fait polémique dans les presses scientifiques. Les chercheurs débattent sur la question de savoir s'il faut utiliser la langue maternelle dans l'enseignement des L2. Le débat atteint le sommet au début de 1966 quand la prestigieuse *Recherche et Enseignement des Langues étrangères* publie, dans les deux premiers numéros sortis de cette année-là une série d'articles présentant des opinions qui s'affrontent en la matière. Les uns défendent la L1 pour sa valeur de l'enseignement lucide et claire et les autres l'accusent d'être source de maladresse des apprenants dans l'expression orale en L2 puisqu'il coupe le lien direct entre la forme et le sens de la L2. Ceux qui sont contre l'usage excessif de la L1 et de la traduction finissent par gagner la majorité écrasante, représentant la tendance majeure de l'époque⁴⁶⁶. Du point de vue scientifique, il faut l'avouer, ces discours s'avèrent encore simples et superficiels en comparaison des travaux de recherche portant sur la même méthodologie réalisée par les didacticiens chinois des années 1920-1930. Mais ils laissent voir un signe positif de changement d'attitude chez les chercheurs chinois. Certains d'entre eux, qui avaient violemment critiqué cette méthodologie pour son soi-disant caractère idéologique et politique, adoptent dorénavant une opinion neutre et didactique en la matière⁴⁶⁷ : on finit par reconnaître la prééminence de ce modèle pédagogique pour développer la compétence de communication par rapport aux méthodologies classique et soviétique. Et pour ceux qui réclament une réforme pédagogique de l'enseignement des langues, la MD constitue la principale source d'inspirations : la notion clé d'« enseignement intuitif » de la MD, avec les méthodes et techniques qui s'en inspirent, est fréquemment évoquée par eux dans les presses scientifiques et font l'objet d'une vive recommandation⁴⁶⁸.

La MD n'est pas l'unique théorie didactique qui inspire les professionnels de terrain. On subit également une certaine influence de la méthodologie audio-orale américaine (désormais

⁴⁶⁵ Consulter le compte rendu de ce cercle de réunions : YU Yuefa, « Discussions sur la méthodologie directe organisées par l'Association de l'enseignement des langues du Helongjiang », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 4, 1964, pp. 64-67.

⁴⁶⁶ Pour se faire une idée générale du débat à ce sujet, consulter YAN Zhenyao, « Améliorons notre enseignement des langues étrangères sous la direction de la pensée de Mao Zedong », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 1, 1966, pp. 6-8; les articles portant le même sujet parus dans *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n°2, 1966; XI Zuo, « A propos de la manière de traiter de la langue maternelle II », *Documents de Référence pour l'Enseignement des Langues étrangères*, n° 1, 1966, pp. 9-12.

⁴⁶⁷ À ce sujet-là il serait intéressant de comparer deux articles écrits par le professeur Li Tingxiang publiés dans l'intervalle de cinq ans. L'auteur avait vivement critiqué la MD et reproché à ceux qui voulaient l'appliquer en Chine d'être « serviles aux sciences de la classe capitaliste » dans « Les accusations sur la méthodologie directe de l'enseignement des langues étrangères » (*Journal de l'Université normale de Pékin*, n° 1, 1957) alors qu'en 1962, il a été l'un des premiers à présenter d'une manière assez complète l'histoire d'évolution de la méthodologie ainsi que les idées didactiques qu'elle prône par l'article intitulé « Brève introduction à la méthodologie directe » (*Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 3, 1962).

⁴⁶⁸ Voir les articles portant sur la MD cités dans les quatre notes précédentes.

siglé en MAO) et de la méthodologie structuro-globale audiovisuelle française (désormais siglé en SGAV), justement en montée dans le monde didactique occidental. Dans les revues scientifiques, on peut lire des descriptions sur quelques pratiques en cours d'expérimentation dans l'enseignement des langues sur le terrain, comme les exercices structuraux⁴⁶⁹, l'usage de diapositives et de documents sonores⁴⁷⁰, ou sur des pratiques didactiques de nouveautés à l'étranger, comme l'installation de laboratoires audiovisuels à l'usage pédagogique de langues au Japon et aux États-Unis⁴⁷¹. Or, ce qui fait contraste avec la vogue de retour à la pensée directe dite « du passé », ces méthodologies « nouveau-nés » n'ont pas eu la même chance de faire l'objet d'une recherche systématique sur-le-champ dans la Chine des années 1960. Si elles sont parfois désignées par nom, dans les traductions chinoises correspondantes : 听说法 *Tingshuo fa* pour la MAO et 听说法 *Tingshuo fa* pour la SGAV, les articles ou ouvrages portant sur les théories relatives sont encore absents dans les presses didactiques parues à l'époque. D'après Zhang Zhengdong, des professionnels chinois de langues auraient découvert quelques idées ou techniques fragmentaires qui s'inspirent de l'une ou de l'autre à des circonstances occasionnelles.

Il faut attendre les années 1980 pour qu'on comble ce décalage. Dans les échanges avec l'étranger, la Chine réouverte absorbe avec voracité toutes sortes d'idées qu'elle ne connaissait pas. La recherche en DLE connaît son apogée dans ce contexte. Tous les courants didactiques jusque-là constitués sont introduits par divers billais et font l'objet d'une étude systématique. Pour se faire une idée de cette prospérité de recherche en DLE, il suffit de parcourir la bibliographie élaborée par Shu Dingfang, qui recueille les principaux travaux accomplis par les chercheurs chinois pendant cette période⁴⁷². À savoir qu'elle est longue, mais non exhaustive ! La MOV et la SGAV ont été étudiées à fond. Et presque en même temps, les notions plus récentes relatives au courant fonctionnel et communicatif s'introduisent sur le terrain et se font connaître rapidement à travers les nombreux débats, conférences de formation et manuels emportés. Le français est également touché dans ce

⁴⁶⁹ Voir les nombreux articles portant sur la réforme pédagogique des 1960, cités dans la partie « 5.4.2 le principe de la prééminence de l'audio-oral ».

⁴⁷⁰ Consulter, entre autres, ZHU Chun, « Les films, diapositives et enregistrements sonores à l'usage de l'enseignement des langues étrangères », *Journal semestriel de l'Institut des Langues étrangères de Shanghai*, n° 2, 1958 ; GU Nanhua, « Expérimentation d'un enseignement par les images et en situation », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 2, 1966 ; HENG Qi, « Enseigner la conversation par les images », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 2, 1966.

⁴⁷¹ Cf. « L'utilisation de l'équipement audio-visuel dans l'enseignement du chinois au Japon », *La linguistique moderne*, n° 1, 1966, pp. 17, 11 ; « L'utilisation de l'équipement audio-visuel dans l'enseignement du chinois aux États-Unis », *Documents de Référence pour l'Enseignement des Langues étrangères*, n° 34, 1963.

⁴⁷² Beaucoup de tableaux chiffrés sont fournis à ce sujet. À consulter SHU Dingfang, 2009, *op.cit.*, chapitre 4, pp.15-40.

mouvement de promotion. Entre 1983-1984, l'éminent professeur Situ shuang est invité à faire un cercle de conférences sur les techniques communicatives en tournée dans le pays. Beaucoup d'idées originales ont été transférées aux enseignants de français à cette occasion.⁴⁷³ Et, ce qui marque l'histoire de l'enseignement du français en Chine, c'est que l'idée fonctionnelle-notionnelle et communicative est prise en compte en 1987 lors de la rédaction d'un nouveau programme national pour l'enseignement supérieur du français spécialisé (niveau fondamental, en première et deuxième années). La «formation de la compétence communicative» est prescrite dans le document officiel comme principe dirigeant des activités pédagogiques, avec une table chinoise des actes et des notions élaborées sur la base d'un nombre d'ouvrages et manuels fonctionnels représentatifs, dont en français *Un niveau-seuil, Parler et convaincre, Écrire et convaincre, Archipel (1-7), Entrée libre*.

La langue est un outil de communication. L'enseignement des langues a pour objectif d'aider les apprenants à acquérir la compétence de communication à l'oral et à l'écrit. Ce principe est à appliquer durant tout le processus de l'enseignement fondamental.

La compétence communicative se base sur les connaissances et habiletés linguistiques fondamentales et constitue la finalité de toutes les activités d'entraînement liées à celles-ci. Par conséquent, dans l'enseignement des langues de base, il est nécessaire d'associer les savoirs linguistiques et les habiletés linguistiques aux besoins de communication particuliers et aux situations langagières. De même, afin d'aider l'apprenant à posséder la compétence communicative, il faut, tout autour des objectifs pédagogiques fixés, déterminer les termes à aborder, arranger de manière adéquate les expressions liées aux actes et aux notions et imiter des situations de la vie, de manière à fournir à l'apprenant l'occasion de pratiquer ce qu'il a appris, c'est-à-dire qu'il apprend et s'entraîne sur la forme de la langue tout en effectuant des activités de communication associées à l'aide des savoirs et habiletés acquis.⁴⁷⁴

En somme, la recherche scientifique en DLE dans la Chine des années 1960 et 1980 est marquée dans l'ensemble par une ouverture d'esprit réjouissante et d'une objectivité relative. Dans le puzzle d'idées et de choix, la devise suivie est d'«accepter avec un esprit critique». Après discussions et débats, on s'accorde, comme l'avait indiqué le compte-rendu des réunions sur la MD organisées à Harbin en 1964, sur le fait qu'il n'existe pas de méthodologie/méthode universelle et parfaite, et sur la nécessité de sélectionner les éléments nécessaires dans les différentes méthodologies et d'en faire une combinaison adéquate en fonction des objectifs de l'enseignement en question et des circonstances concrètes où il se

⁴⁷³ D'après le témoignage du professeur FU Rong, interviewé le 17 janvier 2014.

⁴⁷⁴ Commission nationale de l'Éducation de Chine, *Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français première langue étrangère (niveau fondamental)* (6^e impression, 1^{ère} édition en décembre 1988), Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), 2007, pp.5, 6.

d'éroule⁴⁷⁵.

5.4 Les tentatives d'intégration

Si on a été unanime à approuver le principe de fusion, peu sont les instructions qui éclaircissent les méthodes et procédés d'application, excepté quelques fragments de discours insistant sur l'adaptation des manières adoptées à la réalité pédagogique chinoise (politiques linguistiques, habitudes d'apprentissage, etc.).

– **Sous la culture pédagogique marquée par le collectivisme (dans les années 1960)**

[...] Si nous critiquons la MD tout en puisant ses éléments raisonnables, le but est de fonder une méthodologie de l'enseignement des langues étrangères conforme aux lignes éducatives de notre pays.⁴⁷⁶

– **Sous la culture pédagogique influencé par le fonctionnalisme (dans les années 1980)**

[...] Les enseignants doivent posséder une connaissance fondamentale en linguistique et mener une recherche en méthodologies de l'enseignement, pour être en mesure d'adapter leur enseignement aux caractéristiques d'apprentissage des étudiants chinois, et de guider les étudiants à acquérir une autonomie dans les études.⁴⁷⁷

Malgré cette absence du système théorique de soutien, dans toutes les réalisations pédagogiques de l'époque, nous pouvons constater une formule d'opération sous-jacente que les auteurs ont effectivement suivie sans cependant le relever. C'est une sorte de méthodologie soviétique « adoucie » ou « déendue ». **Il s'agit de s'appuyer sur le modèle pédagogique formé sous l'air de l'influence soviétique (en particulier la structuration des démarches pédagogiques, avec la méthode de traduction et celle de grammaire), en y ajoutant quelques techniques et procédés d'inspiration d'autres courants didactiques qu'on retient pour adjuvants d'amélioration.** Comme nous allons illustrer ci-dessous par deux modèles d'opération élaborés pendant cette période, cette idée non dite est omniprésente, dirigeant aussi bien les travaux de rédaction de livres scolaires que les pratiques de l'enseignement.

5.4.1 Les manuels de français de l'Institut des Langues étrangères de Pékin

Les années 60-80 sont marquées par la multiplication de manuels chinois de langues. Par

⁴⁷⁵ YU Yuefa, *op.cit.*, 1964, p. 66.

⁴⁷⁶ YU Yuefa, *op.cit.*, p.65.

⁴⁷⁷ Commission nationale de l'Éducation de Chine, *Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français première langue étrangère (niveau fondamental)*, *op.cit.*, p.7.

désir d'avoir des manuels plus adaptés, les professeurs de français eux aussi se lancent avec zèle dans les travaux de rédaction. L'Institut des Langues étrangères de Pékin, qui avait élaboré les premiers livres chinois de modèle soviétique, continue à jouer son rôle de producteur principal d'ouvrages pédagogiques. Son équipe professorale a donné naissance à une diversité de manuels, dont les plus réputés et les plus influents sont sans doute la série intitulée 法语 (*Fayu, Le français en français*). Par «série», nous entendons en fait trois «générations» de méthodes portant le même nom et parues à trois périodes différentes. Mais les deux dernières étant élaborées dans la continuité de la première, ces trois méthodes se rejoignent pour représenter une évolution graduelle de la culture chinoise de manuels de français.

5.4.1.1 Les «Livres verts», un jalon

La première version a vu le jour dans les 1960 dans le cadre d'un projet de rédaction de livres scolaires dirigé par le ministère de l'Éducation. L'une des qualités qu'on exige des nouveaux manuels de langue est d'éviter les abus de ceux de type soviétique élaborés pendant les deux décennies suivant 1949. À part la lourdeur, ce qu'on reproche en particulier aux anciens livres, c'est l'aspect trop politisé des matériaux retenus.

Les manuels de langues dont on se servait après la fondation de la Chine nouvelle, notamment après 1958, sont pour la plupart des textes politiques. À l'époque, on insistait pour que les manuels soient corrects du point de vue idéologique et politique. Mais par une compréhension partielle et restreinte de la conception, on pensait faussement qu'à cette fin, il n'y avait pas d'autres moyens que d'apprendre quantité de mots et expressions d'ordre politique. Il en résulte que les thèmes et le langage liés à la vie courante n'occupent pas une place suffisante dans l'enseignement alors que ce sont les composants fondamentaux indispensables des langues étrangères. Pour composer les manuels, on a sélectionné beaucoup plus de traductions et de représentation de la Chine que d'écrits d'origine montrant les réalités de pays étrangers. Par conséquent, la langue ainsi acquise manque de naturel. Elle est obscure et entremêlée de pas mal de mots sinisés. D'ailleurs, cet arrangement de matériaux gêne les apprenants dans la pratique de la langue.⁴⁷⁸

En ce qui concerne le français, la mission d'urgence est d'élaborer une nouvelle méthode de français général pour l'enseignement spécialisé de la langue à l'université. Des experts venant de l'Institut des Langues étrangères de Pékin, avec Li Tingkui (李庭揆) et Chen Zhenyao à la tête, se mettent aux travaux de rédaction et présentent en un an à peine *Le français*, une méthode en quatre tomes destinée aux deux premières années d'étude

⁴⁷⁸ LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, p.215.

universitaire⁴⁷⁹. Elle est plus connue sous le nom de « Livres verts » à cause de la couleur de sa couverture.

À première vue, la méthode ne diffère guère de celle d'autrefois. Elle est effectivement structurée de la même manière que *Cours de français universitaire* de 1955 : une étude à triple progression (phonétique, lecture de textes courants, puis celle de textes littéraires) et les leçons composées de trois parties (textes, explications phonétiques, grammaticales et lexicales, exercices d'entraînement). L'idée sous-jacente est toujours de passer de l'inconscient au conscient. Le processus d'apprentissage est perçu comme composé de deux phases distinctes, qui va de l'étude respective de savoirs (structures grammaticales, mots et expressions) à l'application générale des acquis (la traduction, la rédaction, l'exposé à l'oral, etc.). La méthode de grammaire-traduction y domine toujours. Le manuel est arrangé selon la progression grammaticale. Les règles, ainsi que le vocabulaire, sont expliquées d'une manière détaillée et en chinois. La plupart des exercices sont de type traditionnel : exercices de mémorisation des connaissances grammaticales et lexicales, exercices de thème et de version. D'ailleurs, une importance non moins grande est accordée à la langue écrite et soutenue. Les deux derniers livres ne comportent que des extraits littéraires de divers genres.

Mais des changements se sont bien glissés entre les lignes.

L'objectif de formation est d'emblée modifié. Certes, d'après le témoignage du professeur Chen Zhenyao, il s'agit toujours de préparer des traducteurs/interprètes pour des affaires de diplomatie⁴⁸⁰. Mais, on souligne dorénavant l'importance de l'usage de la langue. Comme les concepteurs l'ont annoncé dans la préface, la méthode vise à développer les compétences d'expression orale et écrite des apprenants, orale en particulier.

Pour atteindre ce but, deux principales mesures ont été prises, telles qu'elles sont décrites ci-dessous.

1) La gestion de matériaux

D'un côté, on réduit en quantité les matériaux dits « théoriques » (les explications

⁴⁷⁹ D'après le témoignage du professeur Chen Zhenyao, on a envisagé d'élaborer une méthode de huit tomes couvrant toutes les quatre années universitaires. Des professeurs de l'Université de Pékin ont été chargés de la rédaction des quatre derniers livres. Mais pour une raison inconnue, le travail n'a pas abouti.

⁴⁸⁰ D'après l'interview du professeur Chen. *Ibid.*

phonétiques, grammaticales, lexicales). Par rapport aux livres de type soviétique, bien qu'elle constitue toujours le noyau de la méthode, la partie consacrée à ces savoirs linguistiques est condensée d'une manière importante et de ce fait s'avère moins dense et lourde. D'après le témoignage du professeur Zhenyao, pour alléger l'étude de grammaire, on a pris soin de compresser les règles à une centaine de points à saisir obligatoirement, en les répartissant progressivement dans les leçons différentes.

De l'autre côté, afin que l'apprenant parle une L2 pratique, telle qu'elle est parlée par ses natifs, on essaie d'inclure plus de matériaux « courants » en suivant les règles suivantes :

– La variation de thèmes abordés. Les documents politiques ne sont plus l'unique choix. Les sujets se diversifient, couvrant les différents aspects de la vie. Ils sont d'ailleurs classés, d'après la description du professeur Chen, « du plus proche au plus lointain, de l'interne à l'externe ». Aussi les leçons abordent-elles progressivement l'école, l'étude en classe, la ville, la diplomatie, la littérature, etc.

– L'augmentation de la proportion accordée aux textes de représentation de pays cible. Un quota officiel est en effet imposé pour les trois types de matériaux autorisés : les documents portant l'idéologie socialiste et communiste, à tendance démocratique et ceux dit « innocents » représentent chacun un tiers du total des textes⁴⁸¹. C'est ainsi que quelques textes sur les manières de vivre des Français (comme la formule de rédaction des correspondances, leçon 14, livre 1 ; « Vive Père Noël ! », leçon 12, livre 3) et sur la France (« La France », leçon 24, livre 2 ; « En Normandie », leçon 2, livre 3) se voient inclus dans la méthode. À noter que cette souplesse est appliquée encore dans une mesure très limitée puisque les réalités de la Chine occupent une place toujours importante dans les matériaux collectés. Mais elle donne à la méthode une couleur « francophile », selon les critères idéologiques de l'époque, c'est d'ailleurs la raison principale pour laquelle, une fois la Révolution culturelle déclenchée, la méthode sera interdite à l'usage et les concepteurs vivement attaqués.

– La multiplication de textes originaux. On préfère les extraits d'ouvrages français aux textes fabriqués à base de traductions françaises de textes chinois. Le but est d'habituer les apprenants à penser dans la langue cible et à s'exprimer à la française. Mais afin de ne pas décourager les apprenants, on a pris soin de réduire la difficulté des textes au niveau de la longueur et de la langue.

⁴⁸¹ D'après LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit*, p.217. D'ailleurs, le témoignage de Chen Zhenyao a confirmé cette pratique.

De plus, à toutes les leçons, une série de rubriques thématiques sont prévues pour encadrer d'une manière cohérente les matières collectées selon leur fonction. Cet arrangement assure non seulement une présentation uniforme des leçons et des livres, mais met en évidence les buts pédagogiques que vise chaque partie.

Tableau 5-(1) La Composition de rubriques au niveau de la leçon

	Livres 1, 2	Livres 3, 4
1	Texte/dialogue	Texte
2	Vocabulaire	Vocabulaire
3.	Grammaire	Grammaire
4	Exercices oraux et écrits Questions – Conjugaison– Grammaire et vocabulaire – Analyse – Phonétique et écriture	Exercices Intelligence du texte – Un peu de phonétique – C o n j u g a i s o n – V o c a b u l a i r e – Grammaire – Construction de phrases– Traduction – Élargissez vos connaissances – Expos é oral –R éaction

2) La variation de techniques et procédés de l'enseignement de l'oral

En vue de l'enseignement de l'oral prétendu, des efforts de modification sont faits au niveau de la leçon, en particulier dans la partie d'exercices d'entraînement. Tout en intensifiant les exercices oraux en quantité on cherche à les diversifier en genre. On y trouve non seulement des exercices oraux dits «classiques» dans le sens qu'ils sont fréquemment proposés dans les manuels de type soviétique, comme exercices de prononciation, questions-réponses sur les textes, exposé oral, mais des exercices «originaux» pour les enseignants de la Chine communiste, comme l'exploitation d'images de la MD à usage divers (associer le sens à l'objet, réciter une histoire, questions-réponses, etc.) et les exercices structuraux de la MAO pour produire en apprenant un effet de stimulus-réaction. Tous visent à la mémorisation et au réemploi des savoirs acquis dans les phases d'étude précédentes. Les textes sont pour la plupart illustrés d'images représentant les objets ou la situation relative au sujet abordé. L'usage pédagogique mis à part, la présence de ces images crée une ambiance plus allègre qui stimule plus l'intérêt de ses utilisateurs, tel que les concepteurs s'y attendaient.

À noter que toutes ces techniques ne s'appliquent qu'au niveau élémentaire, dans les deux premiers manuels destinés à l'étude de la première année. Dans les deux derniers, on constate un retour à la MT. Les éléments susceptibles de faire pratiquer l'oral disparaissent

quasiment totalement : les dialogues, les images, les exercices oraux quelconques à l'exception de l'exposé oral placé à la fin de la leçon.

Par toutes ces opérations, on a réussi à fusionner plusieurs méthodologies dans une même méthode. Cette tentative de synthèse jamais effectuée par les Chinois fait date dans l'histoire du FLE du pays. À cette fin, on a mobilisé toutes les sources possibles. « La méthode est un fruit de combinaison des expériences pédagogiques acquises par les Chinois avant et après la fondation de la RPC », a affirmé Chen Zhenyao. Les efforts ont abouti. L'effet produit est satisfaisant. Comparées à celles précédentes, la méthode est perçue comme étant « vivante et allègre », « méthodiquement assez scientifique » et « avec les objectifs bien accentués »⁴⁸². Généralement adoptée et approuvée, elle exerce, on y consent, « une influence prégnante sur la culture pédagogique du français sur le terrain » d'après le jugement du rapport officiel portant sur l'enseignement de la langue en Chine⁴⁸³. Ce sera d'ailleurs le modèle incontournable pour tous les travaux d'élaboration de manuel ultérieurs. Ses succès sont tant qu'on la présentera généralement comme « premier manuel chinois à l'usage de la formation supérieure du français première langue étrangère ». Les livres d'autrefois ont subi une éclipse pour être oubliés.

5.4.1.2 De la version de 1979 à celle de 1992

Vers la fin des années 1970 et 1980, pour adapter l'enseignement à l'évolution d'ouverture accélérée du pays, les professeurs de la même institution ont été chargés deux fois par le ministère de l'Éducation de rédiger de nouveaux manuels de français. Ainsi, en 1979 puis en 1992, ont vu jour deux méthodes, toutes intitulées *Le français*. Tout comme les « Livres verts », elles se prétendent en quatre tomes et s'appliquent à l'enseignement du français fondamental à l'université.

C'est en fait une révision sur le travail des années 1960. Le « fond » de la première version n'est pas touché. On garde la structure fondamentale de composition basée sur le principe du conscient à l'inconscient et la progression grammaticale. Mais cette fois-ci, on a su justifier sa légitimité. Des professeurs faisant partie du groupe de rédaction la défendent en s'appuyant sur plusieurs arguments. D'abord, en partant de quelques expériences

⁴⁸² D'après le témoignage de Chen Zhenyao.

⁴⁸³ DAI Weidong, 2009, *op.cit.*, p. 313.

professionnelles, on estime que « la grammaire rassure l'élève, stabilise les acquisitions et surtout elle peut être un raccourci pour apprendre la langue »⁴⁸⁴. Puis, on insiste sur la fonction de régularisation de la grammaire. D'après cette opinion, en tout domaine, la grammaire « met en ordre les acquis et fait gagner beaucoup de temps et développe l'acuité d'esprit. Les règles qui déterminent la construction d'une description grammaticale sont souvent très difficiles, mais nécessaires »⁴⁸⁵. Enfin, l'effet pédagogique produit prouve, pour ces professeurs, qu'un tel arrangement s'adapte bien aux apprenants chinois⁴⁸⁶.

Partant de cette ligne principale, les efforts de modification se font sur les mêmes pistes qu'ont suivies les concepteurs des « Livres verts », à savoir :

- 1) actualiser le contenu (plus de textes des temps modernes et non politiques) ;
- 2) introduire plus de textes authentiques représentant la vie et la culture françaises ;
- 3) recourir à plus de procédés pédagogiques nouveaux pour intensifier et varier les exercices d'entraînement sur l'oral.

Si les changements s'avèrent encore « modérés » dans la deuxième version du fait que celles-ci subit l'influence des facteurs méthodologiques et socio-idéologiques presque identiques que les « Livres verts », ils sont beaucoup plus évidents dans la troisième à cause de l'entrée des idées fonctionnelles et communicatives. De sa part, Ma Xiaohong, rédacteur en chef du manuel, s'est présenté avoir fait référence à des manuels communicatifs français, comme *Sans frontière*, *Nouveau sans frontière*, *La Civilisation française*, *Espaces*, etc⁴⁸⁷. Il aurait été influencé par les idées pédagogiques que ces livres véhiculaient. D'ailleurs, tel qu'on l'indique dans l'avant-propos, lors de la conception et de la rédaction du manuel, les auteurs ont cherché à se débarrasser du joug des méthodes traditionnelles pour « créer un style innovateur »⁴⁸⁸ et de faire un manuel « à la fois original et vivant »⁴⁸⁹. Ainsi, plus d'éléments d'évolution se sont introduits dans cette version aussi bien au niveau des matériaux qu'au niveau des techniques employés.

D'abord, ce qui frappe en premier, c'est l'absence totale des textes politiques avec les

⁴⁸⁴ TANG Xingying, « Une méthode d'apprentissage de la langue française, l'expérience de Beiwai », in *Du livre à l'internet, les supports pédagogiques pour enseigner le français en Chine*, Actes du quatrième séminaire national de français en Chine, Pékin, 27-30 novembre 2000, p. 46, cité par PU Zhihong, LU Jingming, XU Xiaoya, *op.cit.*, pp.74,75.

⁴⁸⁵ *Ibid.*, p74.

⁴⁸⁶ *Ibid.*

⁴⁸⁷ PU Zhihong, LU Jingming, XU Xiaoya, *op.cit.*, p.77.

⁴⁸⁸ MA Xiaohong, « Avant-propos » fait par Chen Zhenyao, *Le français (Le livre)*, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), 1992, p.1.

⁴⁸⁹ *Ibid.*

slogans révolutionnaires. Au contraire, les sujets abordés proviennent en particulier de l'environnement quotidien ou professionnel. Et en même temps, on multiplie considérablement le nombre de dialogues (pour avoir une langue pratique) et de textes originaux, de presse et de littérature française (pour avoir une langue authentique).

Puis, sous l'influence de l'AC sans doute, on commence à prendre conscience de l'importance des actes de parole et de la notion de culture dans l'enseignement des langues. Des textes, dialogues et exercices d'entraînement (en particulier sous forme de jeux de parole) sont prévus afin de faire accomplir des actions de communication dans une situation quotidienne imitée. Citons la leçon 5 du deuxième livre comme exemple. Les deux dialogues, « À l'hypermarché » et « Chez le boucher », sont choisis pour montrer la manière de faire des courses en France et enseigner les expressions les plus utilisées lorsque l'on fait des achats. Et dans la partie d'exercices, on peut trouver, au milieu de nombreux exercices traditionnels et structuraux, quelques activités de classe typiquement communicatives, avec les consignes suivantes :

Un petit garçon ne sait pas comment faire les courses ; dites-lui où il faut aller pour acheter les articles sur la liste écrite par sa maman. (Exercice 6-4)
Faites votre liste de courses pour la semaine. (Exercice 6-5)⁴⁹⁰

De plus, afin de faciliter aux apprenants chinois la communication interculturelle, pour la première fois dans un manuel chinois de FLE, ont paru une rubrique spécifique de « Civilisation ». Rédigée en chinois, cette partie est conçue pour montrer aux étudiants la culture française sous différents aspects : culture comportementale (comment mangent/habitent/se saluent/...les Français ? Les comportements convenables ou à éviter lorsqu'on fréquente des Français), culture sportive (Le Tour de France), culture technologique (le T.G.V), culture éducative (les écoles en France), culture de distraction (les cinémas et les théâtres à Paris), etc.

Du point de vue méthodique, il faut l'avouer, cette tentative d'application de l'AC reste encore superficielle. On n'a fait qu'entremêler quelques éléments communicatifs sous forme de textes thématiques et de jeux de rôle dans une méthode fondamentalement traditionnelle. La notion d'authenticité est loin d'être appliquée. Quoique quantitativement plus importants qu'avant, les dialogues prétendus courants se font souvent, comme dans les manuels

⁴⁹⁰ MA Xiaohong, *op.cit.*, p.117.
286

d'autrefois, entre plusieurs interlocuteurs chinois qui parlent français et non pas entre des natifs de la langue dans une situation réelle de la vie en France. De ce fait, l'objectif culturel voulu n'a pas réellement abouti. Et la rubrique de la civilisation quant à elle n'a pas bien joué son rôle assigné de promotion de cultures, puisque, placé à la fin de chaque leçon, elle est souvent perçue comme supplémentaire tant par les enseignants que par les apprenants. Selon une enquête, tous les professeurs n'abordent pas cette partie en classe et tous les étudiants ne la lisent pas après la classe⁴⁹¹.

Mais, malgré cette fusion plus ou moins «brute » due au manque de cohérence interne, on se félicite d'avoir, d'après le terme très à la mode dans la Chine actuelle, une méthode «complexe »⁴⁹², c'est-à-dire une œuvre pédagogique qui a réussi à condenser en un tout une diversité d'éléments. Recommandée à l'échelle nationale par le ministère de l'Éducation, la méthode est utilisée dans la plupart des institutions scolaires supérieures ayant le français comme spécialité. De 1992 jusqu'en 2003, les livres ont été réédités en moyenne une dizaine de fois. Son succès de publication aurait dépassé de loin les deux premières versions, avec un tirage remarquable. Sa légende continue jusqu'à présent sous forme d'une nouvelle version modifiée.

Tableau 5-(2) Le tirage total de la méthode jusqu'en 2003⁴⁹³

De 1992 à 2003	Ni ème édition	Tirage total
Tome I	17 ^e édition	246 000
Tome II	14 ^e édition	145 000
Tome III	11 ^e édition	94 000
Tome IV	10 ^e édition	75 000

Après ce rappel de l'évolution des manuels de l'Université des Langues étrangères de Pékin, on peut constater qu'il s'agit en fait d'**un processus d'ajout continu de nouvelles petites techniques de l'enseignement des L2, orales et pratiques, sur le socle des méthodologies dites «académiques » visant l'enseignement de la science de la langue (MT et méthodologie soviétique)**. Amorcé depuis les «Livres verts », affirmé dans la version de 1982, ce processus éclectique atteint le sommet avec la parution de la méthode de Ma Xiaohong. Et la formule d'intégration qui y a été adoptée s'adapte bien aux goûts des Chinois pour les méthodes de l'enseignement/apprentissage des L2. En effet, elle est

⁴⁹¹ PU Zhihong, LU Jingming, XU Xiaoya, *op.cit.*, p.77.

⁴⁹² *Ibid.* p.78.

⁴⁹³ D'après le tableau fourni par PU Zhihong, LU Jingming, XU Xiaoya, *op.cit.*, p.78.

appliquée dans d'autres méthodes élaborées à la même période, comme par exemple *Manuel de français* de l'Institut des Langues étrangères de Shanghai (première version parue en 1981), méthode généralement utilisée dans les institutions scolaires situées dans la région sud-ouest de la Chine.

5.4.2 Le principe de « la prééminence de l'audio-oral »

Parallèlement aux activités de rédaction de manuels, cet éclectisme est également tenté dans les pratiques de l'enseignement. Il se traduit notamment par la mise en application d'une idée appelée généralement à l'époque « méthode de la prééminence de l'audio-oral » (听说领先法 *Tingshuo lingxian fa*).

Un effort de clarification de terme est à faire tout de suite pour éviter toute ambiguïté. L'expression est en fait l'abréviation du principe dit « L'écoute et l'oral précèdent, la lecture et l'écriture suivent de près » (听说领先, 读写跟上 *Tingshuo lingxian, duxie genshang*). Par commodité, certains préféraient la désigner plus brièvement, en 听说法 *Tingshuo fa*, « méthode audio-orale » en français par traduction littérale. Cette dénomination aurait fait penser à la MAO dont la traduction chinoise généralement adoptée est la même en caractères et en pinyin (MAO : 听说法 *Tingshuo fa*) et constitue source de toutes sortes de malentendus qui estiment, à la vue de ce terme dans les titres d'articles sortis à l'époque, que ces tentatives réformistes ont été faites en suivant la doctrine didactique américaine. Mais, quelle que soit la manière dont on la désignait, l'expression ne renvoie point à un courant méthodologique quelconque. Il s'agit plutôt d'un principe, ou une idéal pédagogique de deux dimensions d'après les circonstances où l'expression a été employée. La première relève de la gestion de la progression d'études. Il s'agit d'accentuer l'enseignement de l'audio-oral durant tout le processus d'enseignement/apprentissage, notamment en début de l'enseignement. La première dimension est d'ordre technique. Elle consiste à adopter en classe un dispositif pédagogique susceptible de développer la compétence audio-orale des apprenants.

La formule a été lancée pour la première fois en automne 1964 par des institutions supérieures expérimentées dans l'enseignement des langues, afin d'appliquer les instructions du « Plan septennal » à peine publié. Répondant à l'appel officiel de recherche d'une pédagogie plus scientifique, une diversité d'essais sont faits, avec le renforcement de la

compétence audio-orale des apprenants au cœur du projet. L'idée directrice retenue pour les expérimentations, telle qu'elle est décrite par l'expression en question, se répand rapidement dans les établissements d'enseignement, à Pékin, à Shanghai, à Tianjin, à Xi'an, etc⁴⁹⁴, touchant presque toutes les langues étrangères jusqu'alors scolarisées en Chine. La revue *Recherche et Enseignement des Langues étrangères* publie en 1965 et 1966 une douzaine de rapports et d'articles faisant le bilan des expériences acquises dans ce sens-là par des unités pédagogiques de l'enseignement des langues⁴⁹⁵. Le français y figure, dans un article du professeur Chen Zhenyao traitant de la réforme alors en vigueur dans l'enseignement du français élémentaire⁴⁹⁶. Et l'idée sera reprise et valorisée dès la fin de la Révolution culturelle. Le programme national pour le français de 1988 par exemple l'a retenue, en soulignant la nécessité de procéder en premier à l'enseignement de l'oral⁴⁹⁷.

5.4.2.1 La recherche de l'« équilibre » dans le « complet » et la « diversité »

Par le principe même et la manière dont il est appliqué, les professionnels du terrain manifestent de nouveau leur goût pour le « complet » et la « diversité » et le désir d'y trouver l'« équilibre ».

La tendance se traduit d'abord par l'attitude vis-à-vis des compétences linguistiques. Certes, l'ancienne conception qui prétend un développement global et simultané de toutes les habiletés dès le début de l'apprentissage des L2 est rejetée et on souligne désormais l'antériorité de l'enseignement de l'audio-oral sur les écrits. Mais, en juxtaposant dans la formule les habiletés à lire et à écrire à celles à écouter et à parler, on prétend en fait à un développement par étape, mais global des compétences linguistiques. Autrement dit, on veut tout développer, et d'une manière équilibrée ! Pour atteindre ce but, des principes sont proposés, comme ce qui est prescrit dans le projet de réforme de l'enseignement des langues

⁴⁹⁴ Citons à titre non exclusif l'Institut des Langues étrangères de Pékin, l'Institut des Langues étrangères de Pékin n° 2, l'Institut des Langues de Pékin, l'Institut des Langues étrangères de Xi'an, l'école des langues étrangères relevant de l'Institut des Langues étrangères de Shanghai, l'Université du Hebei, etc.

⁴⁹⁵ Consulter les articles portant sur ce sujet parus dans les numéros suivants de la revue : 1) 1965, n° 2, article de CHONG Shi ; 2) 1965, n° 3, articles rédigés par l'école des langues étrangères relevant de l'Institut des Langues étrangères de Shanghai et SHANG Waiying ; 3) 1965, n° 4, comptes rendus respectivement faits par la section pédagogique chargée de l'enseignement pour la 1^{re} année du département d'anglais de l'Institut des Langues étrangères de Pékin, la section d'allemand de l'Institut des Langues étrangères de Xi'an, et les articles de XI Zuo et YANG Liming ; 4) 1966, n° 1, rapports faits par le département d'anglais de l'Institut des Langues étrangères de Pékin, la section d'espagnol du département des langues étrangères de l'Institut des Langues de Pékin et l'article de CHEN Zhenyao ; 5) 1966, n° 2, l'article de LIANG Jiazhen ; 6) 1966, n° 4, le bilan fait par le groupe pédagogique d'anglais n° 1 du département des langues étrangères de l'Université du Hebei.

⁴⁹⁶ CHEN Zhenyao, « Quelques problèmes existant dans l'enseignement du français élémentaire », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 1, 1966, pp.3-6.

⁴⁹⁷ Commission nationale de l'Éducation de Chine, *op.cit.*, p.6.

étrangères mis au point par l'Institut des Langues étrangères de Xi'an :

[Durant les quatre années d'étude], il faut développer en premier les compétences audio-orales des apprenants, puis, à travers là amorcer la formation en capacité à lire et à écrire. Le but est d'aider les apprenants à acquérir les quatre habiletés (savoir comprendre les énoncés oraux, parler, écrire et lire) et la compétence de pratiquer la langue en mobilisant toutes ces quatre habiletés. Il est nécessaire d'adopter dans l'enseignement des langues étrangères la méthode audio-orale qui vise la compétence d'application de la langue et qui a pour noyau dur la formation en compétence audio-orale. Or, l'adoption de cette méthode n'exclut pas la capacité à lire et à écrire. Cette dernière peut être manipulée de manière à renforcer la compréhension et l'expression orales.⁴⁹⁸

Si les lettres comme celles citées ci-dessus s'avèrent encore vagues, des mesures d'application sont proposées sur la manière de définir une progression adéquate et de gérer le rapport entre les quatre habiletés à tout moment du processus d'enseignement/apprentissage. Les propositions du professeur Chen Zhenyao sont représentatives de l'opinion générale⁴⁹⁹. En résumé, il faut commencer l'enseignement de l'oral en premier. Les activités de classe doivent porter exclusivement sur l'oral pendant une certaine durée de temps (5-7 semaines). Puis, la grammaire et les écrits sont à introduire progressivement, après que les apprenants s'habituent aux sons et à l'intonation de la langue cible. Mais ils doivent être réduits à une place subordonnée et être enseignés à travers des matériaux simples, de manière à favoriser l'expression orale (le reste de la première année). Et en troisième et quatrième phases (1^e et 2^e semestre de la deuxième année), un volume d'heures équivalent est accordé aux cours d'oral et de lecture pour s'assurer d'un développement équilibré des compétences. Mais dans un premier temps, les matériaux choisis pour l'un et l'autre doivent porter sur le même sujet, pour que les activités d'entraînement se mènent d'une manière complémentaire. Ce n'est quand les étudiants atteignent un niveau avancé qu'un écart peut se faire en contenu d'enseignement.

Puis, au niveau de classe, on cherche à diversifier les moyens d'entraîner l'oral et à rendre la classe plus animée. D'après les descriptions fournies par les comptes rendus d'expériences soumis par diverses écoles, un mélange de techniques et procédés. Il y a un peu de tout. Et on recourt à un déroulement des démarches plus ou moins similaire. La plupart des idées proviennent de la MD, tels que le détour de la L1, le détour des écrits et de la grammaire, l'emploi d'objets et d'images, le recours aux gestes et aux expressions de visage, la pratique des paraphrases, la répétition. Ces *techniques directes* s'appliquent en particulier en phase

⁴⁹⁸ LI Chuansong, XU Baofa, *op.cit.*, p.242.

⁴⁹⁹ Pour en connaître plus, consulter CHEN Zhenyao, *op.cit.*, pp. 5,6.

d'initiation (phonétique, vocabulaire élémentaire), pendant les premières cinq à huit semaines, pour que l'apprenant se forme une bonne habitude d'écouter et de parler d'une manière spontanée. Puis, quand on commence à apprendre les écrits, si les techniques directes s'utilisent toujours, on s'appuie notamment sur des *exercices mécaniques*, comme les exercices structuraux, des *exercices d'« écrire les paroles »* d'après le terme de l'époque, c'est-à-dire transcrire à l'écrit ce qu'on écoute (mots, phrases et textes), et des *exercices de production*, comme formation de phrases à l'oral, exposé oral en continu, récitation d'histoire, etc. La tendance de variation de techniques s'accroît dans les années 1980. À part les documents sonores (enregistrements), des *documents audiovisuels* (diapositif, vidéo) sont présents en classe comme support pédagogique. Et sous l'influence de l'AC, les enseignants prennent petit à petit l'habitude de proposer *des jeux de rôle* à la fin d'une leçon pour faire pratiquer les acquis.

5.4.2.2 La gestion de classe : fusion ou dissociation ?

Comme nous venons de montrer dans les lignes précédentes, par le lancement du principe de «la Précédence de l'audio-oral », les professionnels chinois cherchent à trouver un point d'équilibre entre les habiletés à développer et entre les techniques utilisées en classe. Le but a été atteint dans le sens où ils ont élaboré pour chacune des choses (au niveau des habiletés, et des techniques) une formule d'opération permettant d'associer les différents éléments retenus et d'en faire un ensemble. Des conséquences immédiates ont été entraînées dans l'enseignement des L2. Malgré quelques petits problèmes remarqués dans le processus (les apprenants montrent une faiblesse relative en écrits et en grammaire), dans les rapports soumis, on se félicite en général des changements positifs qui se sont produits dans l'enseignement, surtout en ce qui concerne l'oral. En la matière, l'effet réel correspond dans l'ensemble à l'effet attendu. Les apprenants sont plus forts en compréhension et expression orales que ceux de classes type traditionnelle. Ils réagissent plus spontanément aux énoncés prononcés de leurs interlocuteurs, parlent avec une plus grande aisance, avec un accent plus «français » et savent utiliser des expressions telles qu'elles sont utilisées par les natifs.

Or, ce qui est à noter, c'est que ces succès pédagogiques montrent quand même des limites et se voient atténués à cause des problèmes survenus en processus d'application.

D'abord, le principe a subi une limite d'influence. Tel qu'il est constitué dans la formule

complète, le principe a pour idéal d'inscrire toutes les habiletés dans une cohérence durable durant les quatre années d'étude, comme les propos du professeur Chen Zhenyao en matière de l'ordre de progression cités plus haut. Mais en réalité, les tentatives d'expérimentations ne se sont appliquées qu'en phase débutante de l'étude, en première année, et parfois uniquement en phase d'initiation à la phonétique et au vocabulaire élémentaire. Les études avancées en troisième et quatrième années n'ont pas été touchées.

Puis, depuis les années 1980, on observe une désagrégation effective de l'assemblage oral et écrit⁵⁰⁰. Le principe a été lancé pour associer les compétences orale et écrite et en faire un tout en classe. Mais cette cohérence voulue se voit brisée par suite de la mise en place d'une série d'arrangements pédagogiques.

1) La compartimentation des fonctions assignées aux cours. Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, dans les années 1950-1960, l'unique cours de français proposé pour les deux premières années d'étude est cette « Pratique à l'oral et à l'écrit », qui a pour but de dispenser un enseignement synthétique de la langue. Cette pratique ne se fait plus dans les années 1980. On cherche à diversifier les types de cours pendant la phase d'étude en vue d'une formation plus spécialisée en compétence. Ainsi, la « Pratique à l'oral et à l'écrit », baptisé généralement « Lecture intensive » ou « Pratique générale du français », devient un cours dont l'objectif est d'étudier les écrits et la grammaire. S'il reste toujours cours majeur, il se voit compléter par d'autres auxquels on attribue des fonctions différentes, tel que le tableau ci-dessous le montre. Ces cours se juxtaposent et se font dans la plupart des cas sans s'interlier. Voulant être plus spécialisé on provoque en fait une séparation des habiletés qui auraient été mobilisées ensemble dans une situation réelle de communication.

Tableau 5-(3) La répartition de cours avec habileté visée

	Cours	Année	Habilité visée
1	Pratique à l'oral et à l'écrit	1 ^{ère} et 2 ^e années	Grammaire, vocabulaire
2	Expression orale	1 ^{ère} et 2 ^e années	Expression orale
3	Compréhension orale	1 ^{ère} et 2 ^e années	Compréhension orale
4	Lecture générale	2 ^e année	compréhension écrite

⁵⁰⁰ Pour rédiger cette partie, nous nous appuyons notamment sur les témoignages de Zhang Zhengzhong et Fu Rong, qui font partie de deux générations de professeurs de français. Zhang a effectué ses études de français dans les années 1950 et Fu au début des années 1980. Tous les deux ont exercé la profession d'enseignant à l'issue de leurs études universitaires et dans la même université où ils ont fait leurs études (Zhang à l'Institut de Diplomatie et Fu à l'Institut des Langues étrangères du Sichuan). De ce fait, ils ont vécu en personne la culture pédagogique de français pendant ces deux périodes différentes en tant qu'apprenant et enseignant. Dans l'interview que nous avons effectuée, ils ont décrit en détail les types de cours dispensés à l'époque, les manuels utilisés et la manière dont la classe était organisée.

2) La compartimentation des fonctions assignées aux manuels chinois et étrangers. Cette pratique est résultat de la première évoquée ci-dessus. La variation des cours entraîne un besoin croissant de manuels. Justement, avec l'ouverture du pays, un grand nombre de manuels sont importés de l'extérieur. Dans le cas du français, la bibliographie est assez longue : *De vive voix*, *Entrée libre*, *Archipel*, *Sans frontière*, *Nouveau sans frontière*, *La Civilisation française*, *Espace*, etc. Ces livres étrangers sont perçus comme plus vivants que les manuels chinois à cause de l'authenticité des énoncés contenus et de la méthode d'élaboration adoptée. Partant de cette constatation, comme d'une entente commune, une pratique se fait sur-le-champ presque spontanément. Dorénavant, les manuels chinois, comme les méthodes de français de l'Institut des Langues étrangères de Pékin, sont réservés au cours de « Lecture intensive » et les manuels français au cours de compréhension et expression orales quoique ceux-ci aient été conçus pour enseigner le français général.

3) La compartimentation des fonctions assignées aux enseignants chinois et étrangers. Compte tenu des caractéristiques que les enseignants manifestent, des tâches différentes leur sont attribuées selon leur nationalité. Les enseignants chinois sont considérés comme étant plus forts en règles et se chargent généralement du cours de grammaire alors que les enseignants natifs de la langue cible, parlant la langue d'une manière spontanée et ayant une personnalité prétendue plus démonstrative, assurent les cours d'audio-oral. Cette répartition des missions provoque un changement d'attitude chez les enseignants chinois. Contrairement à leurs devanciers des années 1960, ils se contentent, par lâcheté de recourir à des techniques classiques qui exigent d'eux un moins grand effort sur tous les plans : ils commencent le cours par une révision des acquis, puis expliquent la grammaire et les textes. Tout est fait en chinois. Les seules activités visant à entraîner l'oral et à créer une interaction avec les étudiants concernent les exercices de question-réponse et l'explication de quelques expressions usuelles.

5.5 Conclusion partielle

L'histoire méthodologique de l'enseignement du français que nous avons décrite dans cette partie se déroule dans un moment où la société chinoise se débarrasse de son état d'enfermement et cherche à rejoindre le courant mondial. Durant cette période de transition, les idées didactiques, anciennes et nouvelles, coexistent et se heurtent dans l'espérance de trouver la place qui est la leur.

Confrontés à cette multiplicité d'éléments sans ordre apparent, les professionnels chinois de langues, y compris ceux qui enseignent le français, font preuve d'éclectisme en vue d'une meilleure gestion des choses. Au lieu de s'enfermer dans un système quelconque, ils choisissent dans différents systèmes ce qui leur paraît le meilleur, puis tâtonnent et expérimentent afin d'en faire un mariage parfait.

C'est un éclectisme « réussi » dans le sens où les efforts ont abouti à des fruits de combinaison approuvés des enseignants et apprenants du terrain, tels que la méthode d'élaboration de manuels, la méthode d'opération pédagogique représentée par le principe de « la préférence de l'audio-oral ». Une formule d'application manipulable s'est constituée pour chacune de ces deux méthodes. Elle se base sur le dispositif d'organisation des démarches d'étude structurée pendant l'époque d'influence soviétique et s'ouvre à des éléments techniques nouveaux qu'elle absorbe sans cesse. Depuis leur naissance, ces méthodes sont retenues jusqu'à nos jours et forment plusieurs générations d'apprenants. Ancrées dans la culture pédagogique des langues du pays, elles sont suffisamment distinctives des dispositifs pédagogiques inspirés des méthodologies déjà connues, de sorte qu'on les aurait prises volontairement pour un ensemble méthodologique, jusqu'à réclamer une « méthodologie chinoise ».

Or, on est encore loin d'arriver à un éclectisme « constitué », par manque d'un ensemble cohérent de réflexions lui servant de fond. Sans ce cadre théorique qui les dirige et régularise, les travaux d'expérimentation se privent d'un dispositif stabilisateur destiné à éviter ou à amortir des oscillations lorsqu'ils sont en cours d'application. C'est la raison pour laquelle on est parfois un peu perdu dans le choix ou dérive de l'idéal dans les pratiques.

De toute façon, la direction finale est bien fixée : élaborer un dispositif pédagogique adapté aux Chinois. Et pour l'atteindre, tous les efforts valent le coup. Le professeur Chen Zhenyao l'avait bien indiqué dans ces lignes écrites en 1966.

[...] Pour qu'une nouvelle méthode de l'enseignement se forme et constitue un système, il faut

accomplir un certain processus et créer à cette fin des conditions nécessaires. Sans une durée de temps suffisamment longue, il est impossible de saisir l'ensemble des lois didactiques et d'acquies des expériences d'application en la matière. Pendant ce processus, nous devons être à la fois courageux pour créer et habiles à hériter. Il ne faudrait pas comprendre une méthode d'une manière superficielle et figée, jusqu'à rejeter totalement les éléments retenus dans les anciennes méthodes qui sont corrects et sont à accepter. Nous devons faire un bilan sérieux des expériences acquises dans les pratiques et en tirer des leçons nécessaires. En faisant ainsi, je suis convaincu que dans un futur non lointain, nous pourrions bien tracer un chemin didactique qui corresponde à la fois aux lois de l'enseignement du français et aux besoins des apprenants chinois.⁵⁰¹

⁵⁰¹ CHEN Zhenyao, *op.cit.*, p.6.

Partie IV Recherche de l'identité

Chapitre VI

Une étude méta-réflexive de la réalité méthodologique de l'enseignement du français en Chine dans la perspective de son adaptation au contexte mondialisé

Depuis les années 1990, l'enseignement du français se trouve dans un environnement complexe dû à l'évolution des moyens matériels et de l'état spirituel et mental des gens. Nous tâcherons dans cette partie à adopter une approche réflexive pour mettre en relief les caractéristiques de la réalité méthodologique chinoise dans cette disparate des choses. Dans ce travail de conceptualisation, nous nous appuyerons sur des études comparatives et des enquêtes fournissant des chiffres de soutien et des pistes de réflexion. La première partie est une tentative de peindre l'apparence « physique » du FLE dans la Chine actuelle qui constitue à la fois les conditions matérielles de toute recherche pédagogique et une des causes principales de la réclamation sur l'orthodoxie d'une « méthodologie traditionnelle chinoise ». La deuxième partie est une description de son état « spirituel », c'est-à-dire de l'état des recherches en théories méthodologiques. Les deux premières parties constituent la toile de fond de ce qui sera décrit dans la troisième. Celle-ci porte sur l'état « mental » des formateurs chinois, marqué par une polémique autour de la question de l'« identité nationale » du FLE, et qui s'accroît depuis la parution de la version chinoise du CECRL. Dans la quatrième et dernière partie, nous nous efforcerons de relever les spécificités du modèle didactique chinois de français en matière de performance et de logiques éducatives par rapport au modèle européen, dans l'espoir de faciliter, pour les acteurs chinois du champ de FLE, une meilleure connaissance de *ce que nous avons* et de là la prise de décision sur *quelle orientation vers l'avenir*.

6.1 La frustration de développement

Depuis les années 1980, où la Chine a rétabli l'ordre social et commençait de nouveau à s'ouvrir vers l'extérieur, les écoles chinoises de langues ont connu un essor prodigieux tant en nombre qu'au niveau de l'enseignement. Et ce progrès s'accroît encore quand on entre dans les années 1990, après la tournée d'inspection de Deng Xiaoping dans le Sud de la Chine en

1992. Par ses discours prononcés au cours de ce voyage, l'ex-Président chinois a donné une nouvelle impulsion à la réforme économique alors en vogue.

Comparé à la première classe de français fondée par et pour les Chinois au Collège *Tongwen guan*, le dispositif éducatif de français au 21^e siècle a changé complètement d'apparence au niveau des conditions dites « matérielles » (ce qui concerne les nécessités du déroulement de l'enseignement, comme le nombre d'établissements scolaires, les équipements et installations, les sources personnelles, le nombre d'apprenants recrutés, etc.).

Les chiffres parlent d'eux-mêmes. La Chine, qui ne possédait au départ qu'une petite classe de français d'une dizaine de garçons au sein de *Tongwen guan*, dispose aujourd'hui d'un immense réseau de formation composé de plus de 98 établissements d'enseignement supérieur pouvant décerner les diplômes en français, quelque 150 universités ou écoles assurant des enseignements en français seconde langue étrangère⁵⁰², sans compter nombre de centres de formation privés hors du système éducatif officiel. Contrairement à l'époque d'occupation occidentale où le français était enseigné notamment aux écoles primaires et secondaires, les institutions universitaires dotées d'un département ou d'une section de langue française constituent sans contestation « le noyau dur de la francophonie chinoise »⁵⁰³. Selon les statistiques publiées par l'Association chinoise des Professeurs de français (ci-après ACPF) en 2011, en l'année scolaire 2009-2010, le français est enseigné en première langue étrangère dans 93 universités au niveau de licence chinoise (*Benke* : Bac+4), à 26 universités au niveau de master et à 6 universités au niveau de doctorat, regroupant au total 12 564 étudiants, toutes catégories confondues⁵⁰⁴.

Le corps professoral, quant à lui, se « sinise » et se spécialise. Les Chinois gardent toujours le souvenir d'un incident embarrassant survenu en phase de préparations pour l'École des Langues étrangères de la Capitale. La pénurie d'experts en langue était telle que la cour des Qing, malgré sa volonté initiative de créer une école d'influence purement chinoise, fut obligée de confier l'enseignement à quelques missionnaires francophones étrangers. L'époque où la Chine ne possédait aucun spécialiste de langue est révolue. Toujours selon l'enquête de l'ACPF, l'enseignement supérieur spécialisé du français est

⁵⁰² D'après le chiffre fourni par FU Rong, dans son article « Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois », *Recherches et Applications*, n° 46, 2009, p. 89.

⁵⁰³ *Ibid.*

⁵⁰⁴ Selon CAO Deming (dir.), *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), 2011, pp.4-6.

assumé par 736 enseignants chinois de français, tous titulaires d'un diplôme universitaire. C'est encore peu, comparé aux pays purement francophones, mais l'évolution positive est très nette.

Avec le progrès économique, les échanges internationaux se multiplient entre la Chine et le monde extérieur, ce qui engendre une énorme demande de la société pour les polyglottes. Stimulé par une rentabilité notamment économique que pourrait apporter le recrutement d'étudiants, la formation de langue au niveau universitaire connaît un grand bond en avant. Depuis 2005, chaque année, la Chine ouvre en moyenne 9 départements ou sections de français proposant une formation en licence (59 départements en 2005, 93 en 2009)⁵⁰⁵, constituant un cas unique auquel nous pouvons assister dans le monde ! La frénésie d'expansion atteint son sommet en l'année scolaire 2008, où le nombre d'étudiants inscrits à la spécialité française a augmenté de 886 par rapport à l'an précédent, soit un taux de croissance de 31.55% ! La poussée s'est faite à une vitesse si rapide qu'on a subi tout de suite après une série de graves conséquences dont une nouvelle pénurie d'enseignants et la dégradation de la qualité pédagogique⁵⁰⁶. Il en résulte qu'en 2009, les universités ont été obligées de ralentir le pas en exerçant un contrôle sur le nombre d'étudiants recrutés. C'est à la suite de cette mesure de restriction que les milieux de formation se calment un peu la fièvre d'impulsion. Mais, il semble difficile de ralentir le pas du développement. D'après le chiffre fourni par le secrétaire général de l'ACPF en mai 2014, jusqu'à cette date-là la Chine compte déjà 132 établissements dispensant un enseignement supérieur du français première langue étrangère⁵⁰⁷.

6.2 La lenteur de la recherche en théories méthodologiques

Ce qui fait contraste avec cet avancement prodigieux, c'est que l'enseignement du français subit un retard en matière de l'une des conditions « spirituelles » qui le soutiennent, qui est constituée de l'ensemble des études réflexives sur les manières d'enseigner.

⁵⁰⁵ *Idem*, p.5.

⁵⁰⁶ *Ibid.*

⁵⁰⁷ Le secrétaire a fourni le chiffre à la réunion nationale de directeurs de département de français tenue en 23 mai 2014 à l'Université des Langues étrangères de Xi'an.

6.2.1 Un état des lieux

Ce retard ne date pas d'hier. Comme nous l'avons montré dans les chapitres précédents, l'ère scientifique de l'enseignement des langues étrangères amorce avec l'entrée de la MD en Chine, dans les années 1920. Depuis, tous les courants méthodologiques font successivement l'objet d'une étude systématique sur le terrain. Mais la recherche en la matière, si elle n'est pas récente, a été accomplie en majorité par les experts spécialisés en anglais ou en russe dans les années 1950. Les professionnels de français, en suivant le courant méthodologique qui les touche, focalisant leurs efforts plutôt sur les pratiques d'élaboration de livres scolaires ou de classe. S'ils ont publié sur les problèmes pédagogiques relatifs au français, ces discours manifestent le plus souvent une subjectivité distincte : on parle à partir de ses expériences personnelles et juge d'après ce qu'il pense. Jusqu'à la fin des années 1980, la recherche portant sur un système théorique des méthodologies de l'enseignement des L2 est une rareté si l'on parcourt la bibliographie des publications des professeurs de français.

Une telle situation persiste dans les années 1990. Si le *Curriculum national pour l'enseignement supérieur du français première langue étrangère* (niveau fondamental) publié en 1988 a mis en tête de la liste des critères à accomplir par les enseignants de français « l'étude de la didactique et la capacité d'organiser l'enseignement en fonction des caractéristiques des apprenants chinois dans l'étude du français »⁵⁰⁸, la « méthodologie » a été quasiment négligée en milieu du FLE en Chine, dans la production éditoriale. Ce phénomène paraîtrait paradoxal si l'on le met dans le contexte chinois de l'époque où l'enseignement des L2 est marqué par une explosion de publications ayant comme sujet les diverses théories méthodologiques. Plusieurs raisons pourraient l'expliquer. La première concerne le profil des enseignants qui exercent la profession. La situation correspond plus ou moins à ce que Hu Yu a estimé par ces propos prononcés avec émotion :

Il ne faut pas oublier un phénomène propre à la Chine : la formation en sciences de l'éducation est quasiment absente dans la carrière d'un professeur d'université.⁵⁰⁹

Le corps professoral du FLE, est, lui aussi, composé pour une majorité écrasante, de

⁵⁰⁸ Commission nationale de l'Éducation de Chine, 2007 (6^e impression), *op.cit.*, p.7.

⁵⁰⁹ HU Yu, « Place du communicatif et didactique dans les représentations d'enseignants chinois de français », *Synergies Chine-2011*, n° 6, GERFLINT, p.122.

spécialistes de langue ou de culture française qui n'ont jamais reçu une formation théorique en didactique. Les recherches qu'ils mènent portent, quoiqu'importantes depuis 1990, portent en majorité sur l'étude littéraire ou linguistiques. D'ailleurs, mis à part les savoirs nécessaires sur la matière qu'ils enseignent, ils pratiquent le métier en s'appuyant sur les expériences personnelles qu'ils accumulent le long de leur carrière, qui, selon une idée largement partagée, et ceci hélas jusqu'à nos jours, sont primordiales pour assurer la qualité pédagogique. On a du mal à imaginer la conceptualisation d'un métier jugé traditionnellement « empirique », n'en voyant ni le moyen ni la nécessité. Les professeurs Chen Zhenyao et Fu Rong interviewés ont témoigné de ce désintérêt général pour les méthodologies qu'ils ont observé à l'époque dans le travail quotidien chez un nombre important d'enseignants.

Monsieur le Professeur Fu Rong aurait été le premier à révéler à ses collègues l'importance de la prise de conscience méthodologique. Après avoir proposé en 2002 une formation de master en didactique des cultures-langues étrangères au sein du département de français de l'Université des Langues étrangères de Pékin, ce qui était un cas unique dans tout le pays⁵¹⁰, il a fait appel à plume, en 2003, aux enseignants d'être à la fois « pédagogues » et « didacticiens » dans les lignes suivantes :

[...]La didactique des langues-cultures étrangères est d'une importance majeure dans le sens où, d'un côté, elle révèle qu'au fond, il n'existe pas de fossé naturel entre la théorie et le réel, ni entre la théorie et la pratique dans l'enseignement des langues-cultures étrangères – une pleine prise de conscience de ce point de vue étant nécessaire pour remédier à la situation actuelle marquée par la séparation et le manque de communication entre les enseignants occupés à enseigner (pratiquer) et les linguistes affairés à publier (« fabriquer » la théorie) ; et de l'autre, elle suscite chez les enseignants de base un fort intérêt pour la recherche scientifique ainsi que leur sens de responsabilité et confiance en soi : ils se rendront compte que le métier de théorisation est accessible à tous et se fait sur tout ce qui se passe dans notre travail quotidien. C'est, comme GALISSON l'a indiqué, qu'un enseignant de langue étrangère a tout à fait la capacité d'être à la fois méthodologue et didacticien.⁵¹¹

L'appel a été lancé sans provoquer un écho immédiat. Néanmoins, il a semé au sein du milieu du FLE chinois les premières connaissances de la didactique des langues-cultures

⁵¹⁰ En septembre 2002, l'Université des Langues étrangères de Pékin a proposé un master en Didactique des langues-cultures étrangères et recruté en même année 1-2 étudiants-chercheurs. C'est la première fois que la Didactique des langues-cultures étrangères a été enseignée au niveau universitaire en tant que discipline à part entière. Une formation de doctorat de la même discipline a été proposée à partir de l'an 2008 par Monsieur Fu Rong. Chaque année, un(e) doctorant(e) est recruté(e) et entame sa recherche en didactique sous la direction du professeur.

⁵¹¹ FU Rong, « Étude sur les trois dimensions dans la didactologie des langues-cultures étrangères et leur interaction », *Journal de l'Institut des Langues étrangères de Pékin* n° 2, n°6, 2003, p.4.

étrangères en tant que discipline à part entière. Les initiatives françaises n'ont pas tardé, quant à elles, à rejoindre les initiatives chinoises dans la propagation de savoir disciplinaire. Entre les années 2003-2004, une bourse d'été est lancée par l'Ambassade de France en Chine à l'intention des professeurs de français chinois. Chaque année, une trentaine d'enseignants sont envoyés dans un centre de formation français pour recevoir une formation en didactique, en particulier en techniques et procédés de quelques courants méthodologiques en vogue en Europe, dont l'AC et récemment l'approche actionnelle. Et l'année 2005 fera date dans l'histoire méthodologique de Chine. Sous les efforts conjoints d'enseignants-chercheurs et fonctionnaires chinois et français, s'est formée l'équipe chinoise du GERFLINT et elle a mis en 2005 à la disposition des chercheurs du monde entier le premier numéro de *Synergies Chine*, revue de recherche en Sciences humaines, et en particulier en didactique des langues-cultures. Bien que publiée à l'étranger, à travers ses correspondants chinois, la presse éveille chez les enseignants chinois un vif intérêt pour les études réflexives sur le métier qu'ils exercent et l'enthousiasme dans ce travail.

Eu égard de ce qui précède, depuis les années 1990 et jusqu'à une période non lointaine, la discipline du FLE en Chine se trouve effectivement dans une étape de stagnation dans le domaine des recherches en théories méthodologiques. Par rapport à ce qui a été fait dans les années 1980, rien n'a vraiment changé puisqu'aucun discours théorique d'importance majeure n'a été introduit ou prononcé. Et à cause de cette absence d'intérêt pour les études réflexives systématiques sur les manières d'enseigner, les expériences tentées autrefois sur le terrain n'ont pas été conceptualisées, comme Chen Zhenyao l'avait espéré en 1966, pour aboutir à un système théorique constitué

6.2.2 Les manuels chinois de français : quelle(s) méthodologie(s) adoptées ? ⁵¹²

Dans ce contexte de ralentissement de travaux « spirituels », l'enseignement du français souffre de l'individualisme et de la désagrégation des énergies. Les manuels, en tant qu'une application particulière sous-tendue, consciemment ou inconsciemment, par un ou plusieurs choix méthodologiques, traduisent bien cet état de choses.

Avec la multiplication des échanges sino-français dans le domaine de l'enseignement

⁵¹² Cette partie a été rédigée à partir d'un article rédigé par l'auteur de la présente thèse intitulé « Différences méthodologiques entre les manuels français et chinois de FLE sous l'angle de l'organisation structurelle du contenu ». L'article est publié dans *Synergies Chine*, revue du GERFLINT, n° 5, 2010, pp. 89-108.

du FLE, de plus en plus de manuels français sont introduits en Chine, en classe de langue française. Jusqu'au début du 21^e siècle, une dizaine de publications françaises sont déjà portées à la connaissance du public chinois. Sur la liste des manuels les plus utilisés par les institutions de formation de Chine, figurent *Reflets* (Capelle G. et Gidon N., Hachette, 1999), *Taxi!* (Capelle G., Menand R., Johnson A.-M. et alii, Hachette, 2003), *Studio100* (Lavenne C., Bérard E., Tagliante C. et alii, Didier, 2001), *Panorama* (Girardet J., Cridling J.-M. et Frérot J.-L., CLÉ International, 1996), *Le nouveau sans frontières* (Dominique P., Girardet J. et alii, CLÉ International, 1988)⁵¹³, tous produits des conceptions linguistiques et didactiques dites communicatives.

Ces manuels constituent, d'un côté, de riches sources pédagogiques pour les enseignants chinois. Selon les besoins, ils complètent, parfois remplacent les manuels locaux grâce au fort intérêt qu'ils suscitent chez les apprenants comme chez les enseignants. De l'autre, l'arrivée massive de ces manuels est telle que les formateurs chinois se sentent souvent perplexes devant le foisonnement de manuels entre lesquels ils doivent faire un choix et ont parfois des difficultés à proportionner les deux types de manuels dans l'organisation d'une classe d'autant plus que la plupart d'entre eux, qui ont été eux-mêmes formés par les manuels chinois, ne sont pas encore très habitués à travailler avec des ouvrages français. Actuellement, dans le milieu enseignant, nous pouvons distinguer deux modes d'utilisation des publications étrangères: elles sont soit utilisées directement en classe de compréhension ou d'expression orales, soit utilisées en complément d'un manuel chinois par les enseignants de grammaire qui en sélectionnent quelques activités qu'ils jugent intéressantes et susceptibles de motiver la classe et donc de mieux faire comprendre des points grammaticaux aux apprenants. Rares sont ceux qui se servent uniquement et totalement d'un manuel français en classe de langue⁵¹⁴.

Les enseignants chinois considèrent généralement le contenu des manuels français comme plus authentique, plus varié plus vivant, tandis que les manuels chinois sont censés être plus systématiques en explication grammaticale. C'est cependant une représentation bâtie plutôt sur l'intuition empirique. Dans l'espérance d'illustrer le problème d'une approche

⁵¹³ D'après *Etat des lieux de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire sur Pékin et Tianjin* rédigé par FU Rong et l'auteur de la thèse en octobre 2008. L'article est retenu dans *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur du français première langue étrangère en Chine* (CAO Deming, 2011), *op.cit.*, pp.80-98. D'après les statistiques, les manuels français utilisés par les 13 universités enquêtées sont, dans l'ordre de degré de préférence, les suivants : *Reflets* (7 universités), *Studio 100* (2 universités), *Taxi !* (2 universités), *Panorama* (1 université), *Le nouveau sans frontières* (1 université).

⁵¹⁴ *Idem*. D'après l'enquête, sur 13 universités situées à Pékin et à Tianjin, deux universités seulement emploient uniquement un manuel français en classe de langue.

réflexive, nous avons procédé à une étude analytique des manuels chinois en les comparant avec des manuels français, afin d'en clarifier les caractéristiques qu'ils manifestent dans la perspective méthodologique.

Nous présentons ci-dessous brièvement le processus d'analyse ainsi que les réflexions qui en découlent.

6.2.2.1 Composition du corpus

Le corpus est constitué d'une vingtaine de manuels de FLE, à moitié chinois et à moitié français, que nous énumérons ci-dessous selon l'ordre alphabétique. Elles ont été retenues grâce à leur popularité et leur représentativité en Chine⁵¹⁵. Ce sont des manuels de type plutôt « général » visant à développer ce qu'on appelle habituellement en Chine les quatre compétences fondamentales des étudiants de langue (généralement âgés de 18 ans et plus) à savoir les compréhensions orale et écrite, les expressions orale et écrite. Le matériel complémentaire centré sur une habileté spécifique n'est pas pris en compte. Rédigés pour les apprenants de français comme langue étrangère (LV1, LV2), ils correspondent au programme national des études supérieures de français et couvrent les connaissances linguistiques, socioculturelles indispensables à la construction d'un savoir-faire global en langue française.

A. Manuels chinois

- *Cours de français accélééré*, SUN Hui, Presse commerciale, 1991
- *Cours de français*, WANG Wenrong, Presse de l'Université de Pékin, 2004
- *Le français*, MA Xiaohong, LIU Li et ali, FLTRP, 1992
- *Le français avancé*, WANG Xiuli, FLTRP, 2008
- *Le français 2^e langue étrangère*, XUE Jiancheng, FLTRP, 2008
- *Langue et civilisation françaises*, TONG Peizhi, FLTRP, 2005
- *Nouveau cours intensif de français*, WANG Huanyi, HAN Zhuxiang et ali, Presse de l'Université des Langues et cultures de Pékin, 2007
- *Nouveau français universitaire*, LI Zhiqing, Presse de l'Éducation supérieure, 2003
- *Nouveau manuel de français*, CHEN Boxiang, Presse de l'Université de Pékin, 2009
- *Nouvelle méthode française*, LI Zhiqing, FLTRP, 2003

B. Manuels français

- *Alter égo*, DOLLEZ C. et PONS S. et ali, Hachette, 2006
- *Café Crème*, BEACCO di Giura M., TREVISI S. et ali., Hachette, 1997-1999
- *Campus*, GIRARDET J. et PÉCHEUR J., CLÉ International, 2002-2005
- *Forum*, BAYLON C., MURILLO J. et ali, Hachette, 2000-2002

⁵¹⁵ Par exemple, *Le français* (4 volumes) fabriqué par l'Université des Langues étrangères de Pékin est largement utilisé en Chine par 53 sections de français sur 59, tandis que selon le département de français de la maison d'édition FLTRP, *Reflets* ont été vendus en Chine jusqu'à quelque 281 300 exemplaires (méthodes d'étudiant Niveaux 1 et 2) rien qu'en 3 ans et demi (à partir de janvier 2006) sans compter les livres de maître (58 000 exemplaires), les cahiers d'exercices (164 300 exemplaires).

- *Le nouveau sans frontières*, DOMINIQUE P., GIRARDET J. et ali., CLÉ International, 1988
- *Panorama*, GIRARDET J., CRIDLING J.-M. et FRÉROT J.-L., CLÉ International, 1996
- *Reflets*, CAPELLE G. et GIDON N., Hachette, 1999
- *Studio100*, LAVENNE C., BÉRARD E., TAGLIANTE C. et ali., Didier, 2001
- *Taxi!*, CAPELLE G., MENAND R., JOHNSON A.-M. et ali., Hachette, 2003
- *Tempo*, BÉRARD E., CANIER Y. et LAVENNE C., Didier-Hachette, 1996-1997.

6.2.2.2 Modalité d'étude

Le matériel choisi pour notre étude comparatiste se compose de deux parties : la table des matières du manuel (qui pourrait être désigné d'autres façons telles que « Sommaire », « Tableau des contenus » selon les manuels) et les unités (ou les pages, séquences, dossiers) avec leurs documents composants (textes, dialogues, images, exercices etc.).

Les manuels choisis sont analysés sous l'angle de l'organisation structurelle des matériaux, sur quatre niveaux hiérarchiquement situés, que nous schématisons ci-dessous, les deux premiers concernant la table des matières et les deux derniers les unités composantes :

- Niveau 1 : principe d'organisation des unités à partir des titres qu'elles portent
- Niveau 2 : principe de fixation et d'organisation des objectifs de chaque unité
- Niveau 3 : principe d'organisation des documents composants de chaque unité
- Niveau 4 : analyse détaillée des éléments documentaires

À travers une comparaison niveau par niveau, nous nous fixons deux objectifs, d'abord de révéler les liens horizontaux, c'est-à-dire les relations entre les unités ainsi que les différents documents et puis d'« interioriser » l'analyse, plus précisément parlant, de découvrir la structure de l'intérieur des éléments composants.

6.2.2.3 Bilan de l'étude

Dès le premier niveau en fait, les auteurs chinois et français adoptent une approche de rédaction différente.

Au niveau I, il nous est impossible de révéler le principe d'organisation des unités respecté par les rédacteurs chinois tandis que leurs homologues français affichent vite et explicitement une prise en compte des fonctions. En lisant le sommaire d'un manuel français, nous trouverons que chaque unité porte un titre thématique concrète servant à créer de

véritables situations d'échanges, la réalité quotidienne, comme « Qualités » (*Studio100 niveau 1*, Séquence 5), « Projets » (*Forum 2*, Unité 7), « Scènes de famille » (*Le nouveau sans frontières 2*, Unité 2), « Vivre ensemble » (*Reflets 3*, Dossier 1). Une progression déterminée non pas en fonction de la matière à enseigner (vocabulaire et grammaire), mais en fonction de besoins langagiers réellement ressentis. Nous voyons que la notion de fonction est bien appliquée à ce niveau. Le principe de priorité à la grammaire du structuralisme est dès le début rejeté. En ce qui concerne l'ordre d'apparition des fonctions, les rédacteurs français respectent le principe de transition des situations immédiates aux situations abstraites, autrement dit du plus concret au plus abstrait. On considère qu'il y a élargissement et approfondissement des actes traités. Les actes de paroles simples de tous les jours comme « Rencontre » (*Reflets 1*, Dossier 0), « Contacts » (*Studio 100 niveau 1*, Séquence 1) apparaissent toujours dans les premières unités. Elles sont suivies des unités intitulées « Discussion entre jeunes » (*Reflets 2*, Dossier 9), « Arguments » (*Studio 100 niveau 1*, Séquence 8) qui travaillent sur l'expression des sentiments personnels. Les sujets sociaux approfondis tels que « L'éducation, pour quoi faire ? » (*Reflets 3*, Dossier 8), « Futur » (*Studio 100 niveau 2*, Séquence 8) viennent en dernier. Néanmoins, contrairement aux publications pédagogiques françaises, la plupart des manuels chinois ne portent pas de titre. Les rédacteurs se contentent d'indiquer l'ordre d'apparition des leçons comme « Leçon 1 », « Leçon 2 ». Des 10 manuels chinois examinés, il n'y a que deux qui ont associé un titre à chaque leçon.

Au niveau II, l'observation du sommaire des manuels choisis nous permet de relever la priorité pédagogique sous-jacente que les auteurs chinois et français fixent, selon la manière dont ils classent les objectifs pédagogiques. Si des auteurs chinois manifestent quand même l'intention d'appliquer la notion de communication, en proposant des textes portant les titres comme « Bonjour » (*Le français*, Leçon 1, tome 1, version 2007), « Projet de vacances » (*Le français*, Leçon 2, tome 2), « Le travail des Français » (*Le français*, Leçon 7, tome 3), cette tentative semble moins évidente que chez les auteurs chinois. Comme le tableau ci-dessous le montre, dans les manuels chinois, l'accent est mis sur les composants phonologiques et syntaxiques de la langue et c'est toujours la grammaire ou la phonétique qui vient en premier. À l'opposée, dans la table des matières française, les points grammaticaux et les phonèmes à saisir sont également indiqués, mais ils se trouvent à une place inférieure aux savoir-faire définis par l'unité, ou plus précisément, toujours intégrés à l'objectif communicatif défini. En plus, les manuels chinois présentent les règles en fonction du degré de difficulté linguistique,

et les manuels français en fonction des besoins langagiers.

Tableau 6-(1) : Le classement des objectifs dans la table des matières des manuels

Ordre de présentation	Manuels chinois	Manuels français
1	Texte/Dialogue (le titre du texte ou du dialogue)	Objectifs communicatifs/savoir-faire (le titre de l'objectif)
2	Phonétique (les phonèmes à apprendre)	Objectifs grammaticaux (les points à apprendre)
3	Grammaire (les règles à apprendre)	Objectifs lexicaux (le champ de vocabulaire)
4	Lecture (le titre du texte à lire)	Objectifs phonétiques (les phonèmes à apprendre s'il y en a)
5	Civilisation (le titre du thème culturel à aborder)	Objectifs socio-culturels (le titre du thème culturel à aborder)

Au niveau III, l'unité chinoise n'est qu'une simple superposition statique des documents qui se présentent les uns après les autres, avec des activités de classe séparées et souvent de type classique, alors que dans le cas du manuel français, nous assistons à une progression dynamique quant au traitement des documents grâce à la présence de diverses consignes qui active les apprenants autour du document proposé sur plusieurs compétences.

Tableau 6-(2) L'organisation des documents composants de chaque unité

Ordre	Manuels chinois	Manuels français
1	Dialogue/Texte	Une consigne qui introduit un mini-dialogue ou un petit texte
2	Vocabulaire	Le mini-dialogue ou le petit texte introduit
3	Notes	D'autres consignes données autour du même dialogue ou texte
4	Explication grammaticale	Encadré (explications grammaticales ou de civilisation)
5	Un peu de civilisation	D'autres consignes amorçant d'autres documents
6	Exercices (oral, écrit)	Exercices (oral, écrit) peu nombreux
7	...	...

Tableau 6-(3) Le déroulement des étapes du cours

Étapes du cours		
Ordre de présentation	Manuels chinois	Manuels français
1	Étudier le texte	Écouter/lire...
2	Étudier le lexique	Écouter/parler/lire...
3	Étudier la grammaire	Lire/Observer...
4	S'entraîner et consolier les acquis	Parler/écrire/parler/écouter
5	...	...

Et enfin, aux Niveau IV, comme le tableau ci-dessous le résume, à travers une comparaison d'une variété de matériaux retenus par les manuels chinois, on constate de nouveau la différence dans l'application du principe fonctionnel.

6-(4) Tableau comparatif des matériaux choisis par les manuels

Type de matériaux	Manuels chinois	Manuels français
Dialogue/ Texte	Petits dialogues ou textes fabriqués accompagnés de documents sonores lus par des acteurs	Une variété de documents authentiques sous formes diverses, avec des documents sonores reproduisant le plus que possible une situation de communication (bruits, brouhaha des voix, etc.)
Vocabulaire	Liste de vocabulaire long avec la traduction chinoise	L'indication du domaine de vocabulaire concerné choix libre selon les besoins de l'apprenant
Grammaire	Explication chinoise avec de multiples énumérations après le texte	Quelques points essentiels encadrés dans le corps même de l'unité, expliqués en français
Exercices	Explication grammaticale	Encadré (explications grammaticales ou de civilisation)

6.2.2.4 Interprétation des résultats

Cette étude comparative nous a permis de relever les points suivants qui résument les différences entre les manuels chinois et français en matière de méthodologie (s) adoptés et de l'effet d'application.

D'abord, si les auteurs chinois et français s'efforcent tous d'amener les apprenants à développer une compétence communicative générale (méthodologie de référence), ce qui est différent, c'est la façon d'y parvenir ou le chemin emprunté. Les Chinois, peut-être plus analytiques, tiennent à s'entraîner sur toutes les composantes d'une langue, à les maîtriser avec sûreté avant de les rassembler pour accomplir une tâche de communication (méthodologie de rédaction). Les Français, sans doute plus synthétiques, s'attachent dès le début de l'apprentissage ou de l'enseignement à l'aspect fonctionnel de la langue sans trop s'attarder sur la mémorisation du vocabulaire et des règles grammaticales.

Puis, en ce qui concerne la mise en pratique des pensées méthodologiques, les rédacteurs français témoignent d'une assiduité consciente dans l'application de la vulgarisation de théories pédagogiques alors que les auteurs chinois négligent encore le rôle modalisateur des méthodologies. À rappeler que l'évolution des recherches en théories de méthodologies de

l'enseignement a donné le jour à une série d'ouvrages pédagogiques différenciés. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca vont jusqu'à établir un long inventaire des manuels apparus depuis les quelque sept dernières décennies tout en mentionnant à côté de chacun la méthodologie dominante qui le sous-tend⁵¹⁶. Ce n'est pas encore le cas en Chine. Les auteurs chinois déterminent le contenu de leur ouvrage souvent d'une manière plus ou moins empirique, pour ne pas dire *ad libitum*, en s'appuyant sur leur seule expérience de professeur ou de bon sens. Il en résulte que l'effet réel de son livre dérive souvent avec l'effet voulu. Prenons comme exemple le cas des manuels analysés ci-dessus. Ayant retenu le concept du fonctionnalisme comme pensée directrice du manuel, les concepteurs ont cependant recouru principalement au structuralisme pour souhaiter atteindre l'objectif pédagogique défini qui est de réaliser les fonctions de la langue.

À tous les égards, les auteurs chinois d'aujourd'hui suivent pas à pas leurs devanciers des années 1960-1980. Ils leur empruntent la méthode d'élaboration « empirique », et parfois même une partie des matériaux utilisés. Certes, les éléments ajoutés y sont beaucoup plus nombreux et diversifiés, mais c'est là qu'un défi se lève : les auteurs privés d'un esprit lucide en méthodologies, peuvent-ils encore associer tout cela d'une manière cohérente rien qu'en s'appuyant sur un pur empirisme ? C'est justement ce qu'on reproche aux manuels nouvellement publiés.

6.3 Le FLE en Chine à la recherche de son identité nationale

Dans ces circonstances matérielle et spirituelle de l'enseignement du français, se forment en milieu professionnel deux groupes de chercheurs-enseignants dont les avis divergent sur la question de savoir quelle méthodologie à adopter en contexte chinois.

6.3.1 La polémique : quelle méthodologie à choisir pour l'avenir ?

Les efforts conjugués des formateurs chinois et français dès le 21^e siècle, que nous avons décrits plus haut, ont fait apparaître en Chine un contingent de professionnels, quoique peu nombreux, conscients de la symbiose de leurs connaissances pratiques et les savoirs théoriques. Les stagiaires s'initiant à la didactique sont rejoints par les doctorats/doctorants spécialisés en la matière qui ont été pour la majorité formés par les universités françaises et

⁵¹⁶ CUQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *op.cit.*, 2005, pp. 284-297.

ont décidé de retourner dans le pays pour (re)prendre la carrière d'enseignement. Ils forment pour la Chine une génération de « méthodologues ». Formés aux méthodologies européennes et réformistes, ils réclament la mise en place de méthodes occidentales dont le communicatif, en espérant qu'elles aboutiront à une « innovation didactique » de la classe chinoise « à dominante traditionnelle » et « peu renouvelée ». Hu Yu, jeune enseignante-didacticienne diplômée de Paris III, après avoir rencontré des enseignants chinois de français de Pékin et observé leur cours, remet en question « l'ordre établi » qui nuit à la légitimité du communicatif et à celle de la didactique.

La rencontre avec ces professeurs de français ont laissé émerger deux points essentiels : premièrement, le communicatif doit surmonter de nombreux défis avant de trouver sa légitimité. Les obstacles sont de tout ordre : institutionnel, théorique, matériel, psychosocial... S'ils persistent, l'innovation didactique peinera à faire des avancées significatives. Elle peut même « déclarer forfait ».

Deuxièmement, tous les obstacles susmentionnés reviennent à poser la question de la « légitimité » de la didactique. À partir du moment où cette légitimité n'est pas acquise ou accordée, il est difficile de remettre en question l'ordre établi : manuel, évaluation, pratiques de classe, conception de la relation enseignant/apprenant, modalité de travail entre collègues.⁵¹⁷

Face à l'afflux de méthodologies venant de l'extérieur, un nombre non négligeable de professeurs, ceux de l'ancienne génération en particulier, insistent sur l'« orthodoxie » de l'initiative chinoise dans l'œuvre éducative du français dans un pays qui est le leur. Par fierté de remarquables succès que la Chine a remportés en FLE sans doute, ils cherchent à récupérer ce que nous aimerions appeler la « souveraineté intellectuelle » de la discipline⁵¹⁸. Ce courant d'ordre mental a touché par exemple aux travaux de reconstitution historique du FLE en Chine. Dans les documents historiques chinois, on désigne l'année 1863, date de fondation du Collège *Tongwen guan*, comme origine de l'enseignement du français en Chine. Si on avoue parfois qu'avant cette date, les Jésuites avaient déjà professé la langue dans des villes chinoises, par exemple au Collège Saint-Ignace en 1849-1850, ces activités pédagogiques ne sont pas prises en compte puisqu'elles sont perçues comme irrégulières, d'autant plus qu'elles avaient été menées par des étrangers qui cherchaient à atteindre des buts religieux par la langue⁵¹⁹ ! La même lutte de récupération de la souveraineté s'est déclenchée également dans le domaine didactique. Refusant d'emboîter le pas de ce qui se passe à l'étranger, on est attaché à la tradition didactique autochtone et croit à son originalité, en s'appuyant sur le fait que cette

⁵¹⁷ HU Yu, *op.cit.*, p.124.

⁵¹⁸ Nous créons ce terme pour faire différence avec la « souveraineté territoriale ». Nous voulons dire par là un pouvoir qu'on réclame, qui implique l'exclusivité de sa compétence sur les activités intellectuelles relatives à l'enseignement du français et son indépendance dans l'ordre international.

⁵¹⁹ On peut lire ce genre de discours dans beaucoup de documents historiques chinois. Consulter, entre autre, DAI Weidong, 2008, *op.cit.*, p.308 ; PU Zhihong, LU Jingming, XU Xiaoya, *op.cit.*, p.72.

tradition a réussi à former énormément d'experts de langue pour un pays tel que la Chine qui est géographiquement et culturellement éloignée de la francophonie. Et cette culture didactique, on la désigne volontiers comme la « méthodologie traditionnelle chinoise » pour faire distinction et « rivaliser » avec les courants occidentaux.

Le différend entre les deux groupes s'accroîtra depuis l'apparition, fin 2008, de la version locale en Chine, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais siglé CECRL)⁵²⁰. Elle provoque en milieu du FLE, comme ce qui se passe dans l'enseignement d'autres langues, un débat sur la comparaison de performance entre les idées pédagogiques « occidentales » et « à la chinoise ».

6.3.2 Le CECRL et la culture éducative en Chine : confrontation ou convergence⁵²¹

Le CECRL a été traduit du français en chinois par une équipe d'enseignants-chercheurs de l'Université des Langues étrangères de Pékin qu'a dirigé FU Rong. Sa version chinoise a été mise au jour en janvier 2008, sept ans après la publication officielle du document en Europe. Pour faciliter sa promotion, des articles de promotion ont été publiés tout de suite après sa publication⁵²².

6.3.2.1 Le document vu par les Chinois

Dès son apparition, le modèle européen suscite différentes attitudes dans le milieu didactique en Chine.

Les éditeurs, qui ont été à l'initiative d'introduire le document en texte intégral, se présentent, sans aucun doute, les plus motivés dans le mouvement de promotion du *Cadre*, en particulier pour ce qui concerne les modalités d'évaluation. Rien qu'en moins de quatre ans, ils ont adapté une série de manuels complémentaires en français visant à familiariser et à

⁵²⁰ A titre d'information, le CECRL a été traduit de français en chinois par une équipe d'enseignants-chercheurs de l'Université des Langues étrangères de Pékin sous la direction de Monsieur le professeur Fu Rong. Sa version chinoise a été mise au jour par la Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP) en décembre 2008, sept ans après la publication officielle du document en Europe.

⁵²¹ Cette partie est écrite sur la base d'un article de l'auteur de la thèse. Cf. XU Yan, « Le CECRL et la culture éducative en Chine : confrontation ou convergence ? », in *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*, Actes du Colloque international *Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé ?* organisé du 17 au 19 juin 2010, 2014, Berne : Peter Lang, pp.183-203.

⁵²² Consulter, entre autres, FU Rong, WANG Kefei, « Analyse sur les politiques plurilinguistiques et quelques mesures en didactique des langues étrangères concernées », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n°1, 2008, pp.14-19.

préparer les apprenants chinois à différents tests de niveau ou diplômes européens comme le TEF (Test d'Évaluation de Français) de la Chambre de Commerce et d'Industrie et aussi les DELF (Diplôme d'Études de Langue Française), DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française) et TCF (Test de Connaissance du Français) du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Le TEF a été introduit en Chine plus tôt que les autres modalités d'évaluation de français et jusqu'en 2006, c'était le seul test que l'Ambassade de France en Chine organisait pour les Chinois voulant faire leurs études en France⁵²³.

La plus audacieuse des institutions locales, l'Université normale de Chine du Sud s'est faite un « champ à l'essai » du modèle européen en élaborant pour sa spécialité de français un curriculum appuyé sur CECRL, « original eu égard au contexte chinois »⁵²⁴.

À l'opposé, les décideurs et concepteurs de politiques d'enseignement des langues, qu'ils soient du ministère de l'Éducation ou des institutions de formation, sont plus réticents et opposent une résistance passive plus générale. Dans les directives/politiques linguistiques récemment publiées, on assiste à une totale absence de citations relatives à la réforme didactique qui se développe en dehors des frontières. Jusqu'à présent, le *Cadre* est encore le grand absent dans l'enseignement du français universitaire. Seul, le Bureau national pour la promotion internationale du chinois langue étrangère (généralement connu en Chine sous le nom de Hanban) qui a conçu en 2009 le *Curriculum international pour l'enseignement/apprentissage du chinois langue étrangère*, s'est inspiré du modèle proposé par le CECRL. Toutefois, ce document ne concerne que le public étranger qui apprend le chinois comme langue étrangère et non pas le public chinois qui apprend des langues étrangères.

Les enseignants-chercheurs de langue, quant à eux, adoptent une attitude plus ou moins contradictoire. D'une part, ils n'hésitent pas à exprimer leur enthousiasme pour la grille d'évaluation et le *Portfolio Européen des Langues*⁵²⁵. D'autre part, si passionnés qu'ils soient

⁵²³ Ainsi, en 2002-2003 déjà paraît *Partez gagnant TEF*, manuel d'exercices d'entraînement au test, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP). En ce qui concerne d'autres diplômes européens, nous citons parmi tant d'autres, *Réussir le DELF/le DALF (A1-C2)*, 2009-2010, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), et *Activités pour le Cadre européen commun de référence (A1-C2)*, 2007-2010, Éditions Yiwen de Shanghai, puis le *TCF Entraînement Compréhension orale*, 2009, Pressede l'Université Tongji.

⁵²⁴ Pour en savoir plus, Cf. BEL David, XU Yan, «CECR et contexte chinois : regards croisés », *Le français dans le monde – Recherche et application*, n°50, juillet 2011, Paris : CLE internationale, pp. 140-149.

⁵²⁵ Consulter HE Yanming, FENG Zengjun, «L'enseignement des langues en Europe orienté vers une nouvelle ère – Essai sur le cadre européen commun de référence », *La Revue d'études comparatives*, n° 6, 2005, pp. 86-90 ; HE Yanming, «Auto-évaluation : une stratégie efficace dans la formation à l'autonomie de l'apprenant en études –inspirations venant du

de découvrir un tel instrument pratique, ils reconnaissent qu'il existe énormément d'obstacles – parfois incontournables – dès qu'il s'agit de son application en Chine. Ils s'interrogent sur la compatibilité du document européen avec le cursus linguistiques universitaire chinois en dressant une liste de contraintes d'ordre méthodologique, didactique, voire idéologique (l'influence de la MT sur les pratiques pédagogiques, l'homogénéité du public, l'impact de la langue idéographique, etc.).⁵²⁶

Le débat n'est pas clos. Or, toute réponse, qu'elle soit positive ou négative, ne devrait pas apparaître sans fondement. Pour l'instant, les travaux de recherche se limitent à la simple présentation du CECRL sans proposer de moyens concrets à sa contextualisation sur le terrain. Pour nous, quelques questions préparatoires sont à répondre avant d'examiner la possibilité d'une transposition du document en contexte chinois. La première est d'ordre « matérielle ». Il s'agit de savoir si la modalité d'enseignement et d'apprentissage du français effective en Chine est plus ou moins performante que celle d'Europe. La logique est évidente : à quoi bon adopter un modèle d'autrui si celui-ci est moins efficace que le nôtre ? La seconde touche à la dimension « idéologique », c'est-à-dire aux logiques éducatives sous-jacentes qui orientent tout choix didactique. Comme nous le savons, le CECRL a été conçu dans la perspective de la construction européenne. Les options fortes du document s'appuyant sur une conception des apprenants comme acteurs sociaux autonomes et par la « promotion du plurilinguisme » contredisent-elles l'idéologie éducative effective en Chine ou bien les deux modèles, chinois et européen, partagent-ils les mêmes conceptions d'éducation ? Ce n'est qu'après avoir trouvé en quoi consistent les points communs et les divergences de nos idées qu'on peut procéder à la recherche d'un consensus.

Pour y répondre, deux études que nous avons accomplies pourraient fournir des pistes de réflexions. L'une, de type empirique, vise à comparer l'efficacité des deux modèles de formation et l'autre, de type comparatif, a pour but de révéler les conceptions d'éducation profonde chinoise et européenne.

Portfolio appliqué dans les pays européens », *Le Journal du Collège professionnel de l'Industrie légère du Guangdong*, n° 2, juin 2006, pp. 53-55 ; FU Rong, 2009, *op.cit.*

⁵²⁶ Cf. FU Rong, 2009, *op.cit.* ; PU Zhihong, « Action en didactique des langues – Changement de concepts didactiques en Europe et quelques inspirations », *Le Journal de l'Institut des Études des langues étrangères du Sichuan*, n°1, janvier 2008, pp. 129-133.

6.3.2.2 Performance du système éducatif chinois par rapport au modèle européen

En septembre 2009, nous avons effectué une enquête visant à situer les apprenants chinois parmi les 6 niveaux du CECRL. Les résultats ont suscité un débat sur l'efficacité de la « méthode chinoise » par rapport à celle de l'Europe. Au cœur du débat se trouve la question suivante : la modalité d'enseignement et d'apprentissage du français effective en Chine est-elle aussi performante que celle d'Europe ? Il s'agit là d'une réaction à laquelle nous ne nous attendions pas au moment de la conception de l'enquête. Et c'est effectivement dans la continuité de cette étude que nous procédons au présent travail en portant quelques réflexions personnelles à la problématique émise. Il est donc intéressant, nous semble-t-il, de faire, dès le début du présent article, une brève présentation des données recueillies suite à cette enquête.

Étude de repérage : un test blanc du TEF⁵²⁷

À la rentrée scolaire de l'été 2009, pendant deux mois, nous avons effectué une enquête dans la perspective de l'adaptation du CECRL en contexte universitaire chinois. Notre étude se fixait comme objectif de préciser le niveau des étudiants chinois dans la grille de niveaux établie par le CECRL et de définir les volumes horaires nécessaires pour atteindre un niveau donné avec le système universitaire de formation en langue effective en Chine.

Modalité d'étude

L'étude a été réalisée sous forme d'un test blanc du TEF⁵²⁸ que nous avons fait passer à 322 étudiants spécialisés en français et venant de 8 universités⁵²⁹. Le test est composé de trois épreuves obligatoires portant sur la compréhension écrite, la compréhension orale et enfin le lexique et la structure. Les trois épreuves se sont passées au cours d'une seule séance d'une durée de 2h30. Elles se sont déroulées l'une après l'autre, une seule épreuve étant distribuée à la fois. Les étudiants devaient remplir un questionnaire à choix multiples composé de 150 questions au total.

⁵²⁷ Pour une présentation détaillée de l'enquête initiale, voir XU Yan, « Test de repérage du niveau linguistique des étudiants chinois dans la perspective de l'adaptation du CECR au milieu universitaire de Chine », *Synergies Chine*, n° 6, Revue du GERFLINT, 2011, pp. 167-176. Nous ne présentons ici qu'une partie du recueil de données collectées dans l'enquête afin de mieux illustrer la problématique abordée par le présent article.

⁵²⁸ A cette fin, nous avons recouru au test blanc proposé par *TEF : Test d'évaluation de français*, 2001.

⁵²⁹ Les universités intéressées sont les suivantes : dans le Nord, l'Université des Langues étrangères de Pékin, l'Université des Langues étrangères de Pékin n° 2, l'Institut de Diplomatie, l'Université du Peuple de Chine et l'Institut des Relations internationales, dans l'Est, l'Université de Commerce et d'Industrie du Zhejiang, l'Université du Zhejiang et dans le Sud, l'Université de Xiamen.

Le test mesurait les connaissances et les compétences des étudiants en français général du niveau élémentaire jusqu'au niveau avancé. Les épreuves étaient notées globalement sur 900 points, répartis sur 6 niveaux d'évaluation qui étaient établis, à leur tour, en correspondance avec les six niveaux communs de référence définis par le Conseil de l'Europe.

Composition du corpus

Le corpus analysé représente un total de 322 copies du test mentionné ci-dessus. De ce nombre d'étudiants en licence soumis à l'évaluation, 151 ont accompli, au moment de l'évaluation, une année d'études universitaires (nous les appelons désormais les L1), 64 ont accompli deux années d'études universitaires (les L2) et 107 ont accompli trois années d'études universitaires (les L3). Nous n'avons pas pu évaluer les étudiants ayant terminé la quatrième année d'études, du fait qu'ils ont presque tous quitté le campus après la remise du diplôme.

Il est nécessaire de rappeler que dans les institutions universitaires en Chine, la scolarité pour la licence s'étale sur 4 ans et que les étudiants chinois suivent des cours de français à raison de 14 à 16 heures par semaine pendant un semestre (16 à 18 semaines). Une année scolaire comprend deux semestres. Pour atteindre les niveaux L1, L2 et L3, les apprenants accomplissent respectivement 576 heures, 1152 heures et 1728 heures de formation.

Bilan de l'étude

Les résultats du test nous ont permis de dégager quelques phénomènes intéressants. D'abord, on constate, comme le montre le Tableau 1, qu'au bout de 1 à 3 ans d'études, les L1 peuvent atteindre le niveau A2 défini par le CECRL avec un score moyen de 324 points et les L2 et L3 le niveau B1 avec 492 points et 513 points.

Tableau 6-(5): Niveaux de langue atteints par les étudiants avec le nombre d'heures d'études accomplies

Année universitaire	Effectifs (Personnes)	Score total moyen	Niveau atteint	Nombre cumulatif d'heures
Fin de 1 ^{re} année	151	333 points	A2	576
Fin de 2 ^e année	64	481 points	B1	1152
Fin de 3 ^e année	107	513 points	B1	1728

Si, du point de vue général, le progrès est moins évident entre L2 et L3 qu'entre L1 et L2, il convient de signaler que le test fait ressortir également une assez grande disparité dans le niveau des apprenants L3. Nous schématisons ces différences dans le Tableau 2 : 15% des L3 stagnent toujours au niveau A2 alors que 46% d'entre eux atteignent le niveau B1 et plus d'un tiers le niveau B2 (32%), voire C1(7%). La troisième année ne sert donc pas à rien. Elle pourrait être perçue comme une période de stabilisation, de transition qui prépare les étudiants à un niveau supérieur.

Tableau 6-(6) : Pourcentage d'étudiants de fin de 3^e année ayant atteint chaque niveau

Année universitaire	A2	B1	B2	C1
Fin de 3 ^e année 100% (effectifs 107)	15%	46%	32%	7%

Ensuite, comme le Tableau 3 le montre, les étudiants font preuve d'un développement constant et équilibré en compréhension écrite et orale, et en grammaire dans l'apprentissage de la langue. Il faut avouer qu'il s'agit là d'une constatation étonnante qui va à l'encontre de l'idée reçue, selon laquelle les apprenants chinois sont plus forts en grammaire qu'en d'autres habiletés. Il est vrai qu'en L1, ayant répondu plus correctement à l'épreuve de lexique/structure (43%) qu'à l'épreuve de compréhension (35-37%), les étudiants confirment dans une certaine mesure cette image stéréotypée. Pourtant ils comblent rapidement cet écart pendant la deuxième année : le pourcentage des bonnes réponses qu'ils ont données à chaque épreuve se trouve presque au même niveau (entre 51% et 56%). Bien qu'un peu ralenti, le progrès est confirmé pendant la troisième année (plus de 56% de bonnes réponses).

Tableau 6-(7) : Pourcentage de bonnes réponses par épreuve

Année universitaire	CE	CO	Lexique et structure
Fin de 1 ^{re} année	35%	37%	43%
Fin de 2 ^e année	51%	56%	54%
Fin de 3 ^e année	56%	57%	59%

Enfin, selon le retour des enseignants de français qui nous ont assisté dans l'organisation du test, les étudiants considérés comme meilleurs par le système d'évaluation chinois sont en général également mieux placés dans la grille d'évaluation européenne. Nous avons demandé aux étudiants participant à notre enquête de noter dans la partie « information personnelle » mise en tête de leur copie s'ils avaient effectué un séjour linguistique dans un pays francophone. Nous avons alors constaté que ceux qui avaient passé une certaine

période en France n'étaient pas nécessairement mieux placés que ceux qui n'étaient jamais sortis du pays. Certains de ceux qui ont séjourné en France ou dans un pays francophone n'ont même pas atteint le niveau moyen de leur année scolaire correspondante. Prenez par exemple les étudiants de L1, leurs différences de niveau peuvent être schématisées dans le Tableau 4 cit éci-dessous :

Tableau 6-(8) : Pourcentage d'étudiants de fin de 1^{re} année ayant atteint chaque niveau

Année universitaire	A1	A2	B1	B2
Fin de 1 ^{re} année	14%	45%	39%	2%

Sur 151 étudiants, 6 étudiants ont séjourné en France pendant une période allant de 3 mois à un an. Sur ces 6 étudiants, si 2 ont atteint le niveau B2 avec 672 points et 582 points, 4 sont arrivés au niveau A2, niveau moyen des étudiants de L1, comme l'a montré le Tableau 1, avec respectivement 350 points, 338 points, 292 points et 272 points. Nous voyons bien que deux d'entre eux ont eu une note inférieure au score moyen obtenu par les étudiants (333 points), sans oublier que les 39% qui ont atteint le niveau B1 n'étaient jamais allés en France ! De plus, les données recueillies montrent qu'un étudiant qui n'a jamais quitté le pays est également arrivé au niveau B2, classé côte à côte des deux étudiants ayant séjourné en France. Et en ce qui concerne les étudiants de L3, 4 ont effectué un séjour linguistique en France. Deux d'entre eux se situent au niveau moyen, au B1. Et deux autres ont eu respectivement le niveau C1 et B2 avec 710 points et 556 points. Si leur niveau se trouve en tête du classement des étudiants de L3, nous aimerions rappeler que, comme l'a démontré le tableau 2, les étudiants arrivés au niveau C1 et B2 représentent respectivement 7% et 32% des effectifs !

Après avoir présenté les résultats de l'enquête à l'occasion de colloques ou conférences organisés dans le pays, nous avons entendu s'élever deux voix divergentes au sein des collègues chinois : l'une déplorant l'inefficacité décourageante du système éducatif du pays en soulignant la quantité d'heures nécessaires en Chine pour atteindre chaque niveau européen ; l'autre, plus forte que la première, se félicitant de la méthodologie à la chinoise puisque les apprenants formés par le dispositif éducatif chinois sont capables d'atteindre progressivement et de façon équilibré les niveaux européens. L'optimisme de ceux qui se félicitent du système éducatif chinois se justifierait d'autant plus que la crédibilité du modèle d'évaluation chinois semble prouvée. En effet, les résultats de l'enquête montrent que le

classement des étudiants dans les deux grilles d'évaluation est identique, c'est-à-dire que les «bons» étudiants chinois sont toujours «bons», quelles que soient les modalités d'évaluation. Autrement dit, nous pouvons parler de deux «miroirs» entre le mode d'évaluation chinois et le mode européen. Bien que différemment positionnés, ils reflètent donc la même image de l'objet, à savoir une même évaluation du niveau linguistique des apprenants

6.3.2.3 Rencontre de deux cultures didactiques : les curricula nationaux chinois et le CECRL

Pourrait-on en conclure que les deux modèles de formation, européen et chinois, se rejoignent ? Linguistiquement parlant, peut-être, puisque, comme les données nous le montrent, les étudiants chinois enquêtés ont atteint un niveau de français assez satisfaisant après trois années d'études (B1-B2). Pourtant, si les résultats du test nous confirment dans une certaine mesure la performance du système éducatif chinois en matière de compétences linguistiques des apprenants, il faut toutefois nuancer le fait que le TEF n'évalue pas l'expression orale et pas vraiment l'expression écrite puisque c'est un test de positionnement par QCM. En plus, ce qui paraît essentiel pour nous, c'est que ces résultats ne peuvent rien nous dire sur l'efficacité du système éducatif chinois sur l'apprentissage du français puisqu'il faudrait pouvoir les comparer avec des systèmes éducatifs d'autres pays, que pourraient être la Corée ou le Japon par exemple. Pour évaluer un dispositif de formation, il faudrait non seulement recourir à un paramètre que nous qualifierons de «pragmatique», comme le niveau de langue tel qu'il est évalué par le TEF – et qui s'inscrit dans une logique instrumentale – mais aussi à un paramètre «idéologique» ou «philosophique», qui concerne plutôt les conceptions d'éducation profondes qui influencent et génèrent toute activité didactique et en fixent des objectifs, autres qu'instrumentaux : les étudiants sont certes évalués sur leurs compétences en français mais aussi sur d'autres compétences faisant appel à une éducation linguistique et sociale plus large.

Les curricula nous semblent être une référence importante pour découvrir les idées fondamentales d'une culture pédagogique, puisqu'ils sont vus comme «un ensemble de processus pertinents de prise de décision, visant à susciter des expériences planifiées et

guidées d'apprentissage »⁵³⁰. Ils nous permettent d'examiner tout ce qui concerne les actes de formation (finalités éducatives, besoins des apprenants, objectifs, contenus, démarches, moyens d'enseignement et formes d'évaluation, etc.). C'est en partant d'un tel postulat que nous avons alors procédé à une étude comparative entre le CECRL et les curricula nationaux de la Chine pour l'enseignement du français, afin d'explicitier les logiques éducatives sous-tendant les activités didactiques en Chine et en Europe. À cette fin, nous prenons en considération cinq paramètres que nous regroupons en deux niveaux : un niveau institutionnel (dispositif d'élaboration) et un niveau didactique (descripteurs de compétence, rôle de l'apprenant, modalité d'évaluation).

Niveau institutionnel : Une idée d'unification ou de diversification?

L'enseignement de langues étrangères en milieu universitaire en Chine est dirigé par le ministère de l'Éducation qui élabore et met en vigueur régulièrement, des programmes nationaux pour différentes langues enseignées dans les institutions publiques (écoles primaires, collèges, lycées, universités). Contrairement à la position du CECRL qui postule une certaine transversalité didactique quelles que soient les langues, les programmes chinois sont différents en fonction de quatre paramètres : la langue enseignée (l'anglais, le français, le japonais, etc.), le niveau de scolarité (école primaire, collège, lycée, université), le statut des apprenants (spécialisés en français ou d'autres disciplines), et le niveau linguistique (débutant, moyen, avancé). Cette diversification s'explique par la logique tacite selon laquelle les programmes doivent se différencier les uns des autres, puisque les différents publics qu'ils visent respectivement n'ont pas la même faculté cognitive selon leur âge, ni les mêmes attentes en langues selon leur motif d'apprentissage.

Pour l'enseignement du français en milieu universitaire, trois programmes coexistent actuellement: deux curricula pour les étudiants spécialisés en français de niveau fondamental et de niveau avancé – l'un s'adresse aux étudiants de 1^{re} et 2^e années et l'autre concerne les étudiants de 3^e et 4^e année – et un curricula pour les étudiants apprenant le français comme seconde langue étrangère⁵³¹. Pour l'enseignement du français à d'autres niveaux (études primaires, secondaires, master/doctorat de français, etc.), il n'existe pas de

⁵³⁰ CUQ Jean-Pierre, 2003, *op.cit.*, p.64.

⁵³¹ Les trois documents en question sont les suivants : *Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français du français première langue étrangère (niveau fondamental)*, *Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français du français première langue étrangère (niveau avancé)* et *Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français LV2*, que nous citons dans la bibliographie.

documents à l'échelon national car les programmes (souvent très minoritaires) sont le fait des institutions qui proposent cet enseignement de français.

Les trois documents mentionnés ci-dessus, qui sont en vigueur depuis les années 80-90 du siècle dernier, sont en général conçus par différents groupes d'expertise désignés par le ministère de l'Éducation et dont les membres sont censés connaître le mieux leur domaine. Les programmes concernant les étudiants de français sont traditionnellement conçus par des professeurs experts venant des universités dites « éminentes » pour la formation en français et qualifiés pour délivrer les diplômes en français de tout degré (licence, master, doctorat), tandis que celui visant les étudiants non spécialistes de français est élaboré par des spécialistes de quelques institutions qui sont plus expérimentées dans l'enseignement du français comme seconde langue étrangère (LV2).

Comme nous l'avons évoqué plus haut, cette répartition de tâche se fait notamment dans le souci d'adapter le mieux l'acte de programmation aux réalités pédagogiques. Néanmoins, en pratique, on observe un phénomène paradoxal : d'un côté, les travaux de conception se concentrent sur une unique institution ministérielle et de l'autre, malgré cette haute concentration, les choix didactiques sont faits séparément sans que soit explicitée une conception de formation unifiée et cohérente. Chaque groupe d'experts agit comme bon lui convient. C'est le cas par exemple du programme national pour les étudiants spécialisés niveau avancé qui, bien que conçu presque dix ans après l'apparition du programme niveau fondamental et dans l'idée de garantir la continuité pédagogique, révèle néanmoins l'intention des concepteurs du document de s'écarter de l'approche fonctionnelle-notionnelle qui s'est développé en milieu universitaire par un fort retour au modèle rationnel de l'enseignement scolaire, à tel point que 153 pages sur 172 du volume total du document sont consacrées à une longue liste exclusive des mots et expressions à maîtriser par l'apprenant pendant les deux dernières années d'études de licence.

Niveau didactique

Si le CECRL a été conçu comme un outil de référence et construit de façon souple et ouverte, c'est plutôt l'inverse que l'on constate dans les documents chinois actuels : les programmes nationaux ont été perçus comme une norme nationale, quasiment comme une prescription ou une injonction à laquelle les différentes institutions publiques de langues

cherchent à se conformer. Ils s'imposent notamment par la dimension instrumentale des finalités, la rigueur des descripteurs et le rôle de contrôle strict des modalités d'évaluation, ce que nous allons examiner dans les lignes suivantes.

Rôle de l'apprenant : Récepteur passif ou acteur social?

Si l'on compare les descripteurs du CECRL avec ceux du programme chinois pour les niveaux de compétences, on remarquera deux formules complètement différentes : «Je peux... » dans le premier et «Il doit... » dans le dernier.

Dans le CECRL, l'apprenant est désigné à la première personne « je » et non plus à la troisième personne « il ». Le changement de personne, qui paraîtrait insignifiant, révèle une réforme majeure dans la conception de l'éducation : l'apprenant, perçu comme futur « acteur social », devient désormais le sujet d'apprentissage : « je » décide, contrôle et évalue « mes » études en autonomie et en fonction de « mes » besoins. L'apprenant chinois, quant à lui, se trouve dans une situation opposée par rapport à l'apprenant tel qu'il est décrit dans le CECRL. Perçu comme récepteur passif d'impératifs, il « doit » accomplir les objets pédagogiques définis par les formateurs-décideurs.

En effet, le rôle de l'enseignant et celui de l'étudiant sont clairement établis et séparés en Chine. L'apprenant est par tradition considéré comme « objet à éduquer/former » par l'institution comme un matériau brut à modeler. Il est donc censé se montrer modeste et humble face à son formateur qui est souvent considéré comme détenteur de connaissances. En plus, l'enseignement de langue en Chine s'inscrit depuis longtemps dans une logique utilitaire que l'on retrouve très souvent dans les écrits curriculaires qui définissent les finalités de la formation. D'un côté, « L'enseignant doit [...] s'efforcer de faire des apprenants, des talents spécialisés dans les domaines indispensables pour la modernisation sociale » et de l'autre, les apprenants sont, quant à eux, formés « afin d'être en mesure de travailler plus tard dans des secteurs nécessitant l'utilisation du français tels que la traduction, l'interprétariat et l'enseignement » (*Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français première langue étrangère (niveau avancé)*, 1997 : 4). Cette vision des langues étrangères réduites à des outils de travail est générale et très prégnante dans la société chinoise, à tel point que, les établissements d'enseignement supérieur, eux aussi, n'hésitent pas à accorder

dans leur programme de formation de français une place importante à l'étude d'une autre discipline pour renforcer la compétitivité de leurs diplômés sur le marché du travail.

Par exemple, selon un état de lieux sur l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire à Pékin et Tianjin, sur 13 universités qui dispensent l'enseignement du français comme spécialité, 6 se sont fixées dans leur programme comme objectif de formation de faire de leurs apprenants des spécialistes de français à compétences composées⁵³². Les apprenants formés sous ce modèle doivent apprendre non seulement le français, mais étudier, en français ou en chinois, une autre spécialité considérée comme plus utile et prometteuse, comme les finances, le droit, le journalisme et le tourisme. La discipline « langues-cultures étrangères » en tant que discipline à part entière se voit malheureusement dévalorisée par cet acte d'ajout de spécialité. L'acquisition d'une langue-culture étrangère n'est plus considérée comme une compétence indépendante, mais une compétence subordonnée qui aide à accomplir d'autres fonctions.

Descripteurs de rigueur ou de vivacité?

Tout comme le CECRL, le programme national chinois prévoit une échelle de niveaux. À chaque niveau, les apprenants doivent acquérir 5 compétences : compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite et traduction écrite/orale. Chaque compétence est définie de façon rigoureuse. À titre d'illustration, il n'est peut-être pas inutile de reproduire in extenso un extrait des descripteurs de compétence définis par le programme national de français pour la première année universitaire, que nous schématisons ainsi :

⁵³² FU Rong et XU Yan, *Etat des lieux de l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire sur Pékin et Tianjin*, in *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine*, CAO Deming (dir.), *op.cit.*, 2011, pp.80-98.

Tableau 6-5 : Descripteurs de compétence d'œuvres

À la fin de la première année d'études de français, les apprenants	
Écouter	<ul style="list-style-type: none"> – peuvent comprendre des documents sonores d'une longueur de 2 à 3 minutes, lus à la vitesse de 120 mots à la minute. Après deux écoutes, ils doivent comprendre correctement 70% du contenu du document. – peuvent comprendre correctement 70% du contenu de conversation si leur interlocuteur parle de la vie courante dans une langue orale simple.
Parler	<ul style="list-style-type: none"> – doivent maîtriser les règles de phonétique et peuvent lire couramment des textes courts avec une intonation et une prononciation correctes. – peuvent répondre aux questions sur des sujets connus et se faire comprendre. Les fautes (syntaxe, accord en genre et en nombre, conjugaison, personne) ne doivent pas excéder 30% du contenu de la production orale. – peuvent parler en continu pendant 3 minutes sur des sujets connus, à la vitesse de 60-70 mots à la minute, utiliser sans difficulté des phrases simples sans fautes graves logiques et grammaticales.
Lire	<ul style="list-style-type: none"> – peuvent lire 30 mots à la minute et comprendre des textes écrits correspondant à leur niveau. – doivent comprendre avec précision 70% du contenu du document. – doivent lire au moins 1000 mots par semaine au second semestre de la 1^{re} année scolaire.
Écrire	<ul style="list-style-type: none"> – savent écrire avec une présentation satisfaisante et en respectant la formule exigée. – peuvent noter pendant 20 minutes (y compris les 5 minutes accordées à la vérification) un texte dicté composé de 100 mots environ. Le document est lu 4 fois, sans pause à la première et la quatrième fois et avec des pauses les deux autres fois. Le nombre de fautes d'orthographe ne doit pas excéder 10 mots. – peuvent, à l'aide d'images, écrire un texte d'environ 100 mots en 25 minutes, avec cohérence et sans faire de graves fautes grammaticales.
Traduire	Cette compétence n'est exigée qu'au niveau avancé.

D'après *Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français première langue étrangère* (niveau fondamental) (Commission nationale de l'Éducation de Chine, 2007 : 1-5).

Nous voyons bien que les critères cités ci-dessus sont rigoureusement définis à tel point que les descripteurs se sont matérialisés en chiffres précis. Certes, en tant que document de type directif, le programme se veut clair, objectif et prêt à l'emploi. Si l'idée est de faciliter l'évaluation de la compétence linguistique des apprenants, c'est plutôt l'inverse qui s'est produit dans la pratique, car, malgré les descriptions chiffrées, « c'est pour nos enseignants chinois de langue un casse-tête lorsqu'il s'agit de comparer les niveaux et les capacités des différents apprenants de langue »⁵³³. Ceci s'expliquerait par le fait que cette « haute précision » fige les enseignants comme les apprenants, puisque les activités langagières ne sont plus perçues comme un processus de création libre mais de production programmée.

⁵³³ FU Rong, *op.cit.*, 2009, p.89.

Rôle de l'évaluation : Outil de sanction ou de formation?

[...] Le test de niveau est un moyen efficace d'examiner le niveau de langue atteint par l'apprenant, consécutif de son apprentissage. Il permet d'examiner la qualité d'enseignement et de contrôler la mise en application du programme. Il doit être conçu de façon la plus scientifique, objective et faisable. [...] Quand les étudiants ont accompli quatre années d'études, les établissements d'enseignement doivent organiser une évaluation en se référant au programme. Le diplôme de licence en français ne peut être délivré qu'aux étudiants qui ont passé l'évaluation. Une fois les conditions réunies, un test de niveau aura lieu à l'échelle nationale afin d'examiner la qualité d'enseignement des établissements d'enseignement et de mettre en place la réforme pédagogique.

– D'après *Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français langue étrangère (niveau avancé)* (Wang Wenrong, 1997 : 11)

Comme le montre l'extrait cité ci-dessus, l'évaluation en Chine est, bon gré mal gré, étroitement liée à des notions de contrôle, de sélection, de concours et de remise de diplôme. En effet, dans le champ du FLE en Chine, le paysage de l'évaluation est fortement caractérisé par deux tests nationaux de français, que les étudiants spécialisés en langue doivent passer vers la fin des deuxième et troisième années d'études : les tests nationaux du français pour l'enseignement supérieur de niveau 4 et de niveau 8 (siglés souvent TFS-4 et TFS-8). Ces deux tests sont organisés par la section française du Conseil pédagogique national de l'enseignement/apprentissage supérieur des langues étrangères. Le TFS-4 a été organisé pour la première fois en 2003 et le TFS-8 en 2008.

Ces tests, quoique conçus pour les apprenants, sont néanmoins également un type de contrôle des établissements d'enseignement de français, parce que le but est, comme le montre l'extrait du programme cité plus haut, non seulement d'« examiner le niveau de langue atteint par l'apprenant », mais d'« examiner la qualité d'enseignement et de contrôler la mise en application du programme », plus précisément d' :

examiner l'état de mise en application des programmes nationaux pour l'enseignement du français, niveaux élémentaire et avancé dans les établissements d'enseignement supérieur spécialisés en français et évaluer leur qualité pédagogique.⁵³⁴

Après la notation des copies, les résultats sont distribués à chaque établissement d'enseignement pour qu'il connaisse le score moyen du pays et effectue une auto-évaluation sur la qualité de ses activités pédagogiques. Nous voyons dans cette tentative de régularisation de l'enseignement dans l'ensemble du pays une ambition plus ou moins irréalisable, car il n'y a pas d'homologie entre le niveau atteint des étudiants et la qualité de l'enseignement. Les

⁵³⁴ DAI Weidong (dir.), 2008, *op.cit.*, p.475.

étudiants sont différents sur l'ensemble national chinois et on ne peut mesurer la qualité de l'enseignement aux résultats obtenus si on ne tient pas compte du niveau de départ des étudiants! De plus, les tests ne peuvent qu'être des indicateurs, tout aussi indirects de la mise en application des programmes, et ne peuvent être utilisés comme norme d'unification des pratiques!

Pour les apprenants qui subissent les tests, les modalités d'évaluation en Chine sont plutôt essentiellement de type sommatif. Elles contrôlent les acquis des apprenants à la fin de leurs études et leur attribuent une note ou un rang. Les apprenants sont évalués pour être « récompensés » ou « punis » selon les résultats. Le certificat d'aptitude de langue est délivré aux étudiants ayant passé le test correspondant par le ministère. Ceux qui ont échoué seront privés du certificat et parfois même du diplôme de licence selon les institutions. La collecte des informations sur les points forts et les points faibles des apprenants – un processus continu qui permet une formation à la prise de conscience d'une compétence réflexive, à l'autonomie – est négligée.

Les tests ainsi conçus, à cause de toutes les prescriptions citées plus haut, comme « contrôle » des établissements ou comme « sanction » des étudiants produisent, nous semble-t-il, un effet différent de celui souhaité par leurs promoteurs. Les activités d'enseignement ne sont pas régularisées, et risqueraient au contraire d'être perturbées. Les étudiants ne sont pas les seuls à avoir peur de passer les tests. Il en va de même pour leurs enseignants, car, dans certains établissements, les enseignants sont à leur tour évalués en fonction des notes obtenues par leurs étudiants au test. Ainsi, depuis quelques années, on a révélé aux TFS-4 et TFS-8 des tricheries assez graves. Afin de réduire le stress des étudiants, des enseignants et des établissements d'enseignement, les organisateurs des TFS-4 et TFS-8 répètent à maintes reprises qu'ils ne font pas le classement général des établissements selon les résultats car ils n'envoient à chaque université que les résultats de leurs étudiants avec les scores moyens de toutes les universités. Malgré la bonne volonté de la part des organisateurs, les sentiments de stress et de peur ne semblent pas disparaître, puisque cette idée d'« examiner » la qualité d'enseignement par les tests reste écrite dans les programmes ou directives ministérielles. Lors de l'enquête que nous avons organisée pour situer les apprenants chinois selon l'échelle de niveaux proposée par CECRL, nous avons constaté un aspect psychologique intéressant chez les apprenants et les enseignants des universités enquêtées, dont nous avons rendu compte dans les lignes suivantes de notre article de 2011 :

Les apprenants ainsi que les enseignants témoignent d'une attitude contradictoire à l'égard du test proposé. Certains ont refusé d'emblée de passer le test par crainte que leur niveau linguistique ne soit évalué et commenté par d'autres, et ce malgré notre proposition d'anonymat et la garantie que les résultats ne feraient l'objet d'aucune comparaison entre établissements/apprenants. Quant à ceux qui ont répondu – et parfois avec un très grand plaisir – à notre requête, ils ne se contentent pas de vouloir connaître leur propre résultat mais désirent également connaître ceux des autres établissements/apprenants⁵³⁵.

Malgré ces réticences, le nombre de participants a été satisfaisant, mais elles expriment évidemment des attitudes, pour les uns et pour les autres, envers un dispositif d'évaluation qui ne revêt finalement qu'une fonction à laquelle ils sont très habitués, celle « d'un système de contrôle plutôt figé renvoyant à des notions de sanction ou de sélection, voire d'exclusion »⁵³⁶.

6.3.2.4 Au-delà du CECRL et de la Chine, deux philosophies de l'éducation s'affrontent ?

Étant donné que les recherches concernant le CECRL sont relativement récentes en Chine, il serait prématuré d'affirmer la genèse d'une révolution didactique dans le champ des langues en Chine. De plus, en tant que facteur externe, le document européen, à lui seul, n'est pas en mesure d'y provoquer une évolution didactique significative, d'autant plus que deux idéologies d'éducation s'affrontent : l'une considère l'apprenant comme un produit bien formé prêt à travailler pour la société et l'autre a l'ambition de faire de l'apprenant un « acteur social » prêt à se former dans la société en constante interaction avec les autres.

Si les deux positions peuvent parfois engendrer des résultats pédagogiques similaires au niveau de l'acquisition linguistique, elles donnent naissance à des apprenants compris selon différentes traditions et présentant donc différents comportements sociaux à l'issue de l'école. Toutes les contraintes concrètes relatives à l'adaptation du CECRL en contexte chinois que nous avons évoquées, résident, en effet, dans la confrontation de deux philosophies contradictoires de l'éducation, celle du « formé » et celle du « développement personnel ».

6.4 Conclusion partielle

Depuis les années 1990, l'enseignement du français connaît, si l'on peut l'estimer, la plus

⁵³⁵ XU Yan, 2011, *op.cit.*, p.173.

⁵³⁶ FU Rong, 2009, *op.cit.*, p.93.

grande prospérité «matérielle» dans l'histoire. Il est «physiquement» mûr et fort, compte tenu de la splendeur de la matière qu'il possède, et du progrès spectaculaire constant qu'il connaît en nombre d'enseignants et d'apprenants.

Cet «adulte» cherche donc l'indépendance et s'excite par le désir d'être reconnu dans le monde didactique. Pendant ce processus, privé encore d'un ensemble conceptuel bien constitué et d'une connaissance explicite de soi-même, il connaît parfois des actions plus ou moins contradictoires. Il fait tout pour se fortifier, aux dépens du développement de ce qui est spirituel ; il cherche à se développer à l'internationale mais en même temps insiste sur une «identité nationale» et parfois si fort qu'il refuse l'influence de tout ce qui est d'extérieur.

Un point est à préciser à la fin de cette partie. Si nous comparons le modèle didactique chinois à d'autres d'influence occidentale sur les niveaux de performance et d'idéologie culturelle, il n'est pas question de «supérioriser» une méthodologie quelconque qui sous-tende l'un ou l'autre, parce que, ceci est généralement approuvé aujourd'hui, chaque méthodologie ou méthode a ses qualités et défauts, et que la notion d'efficacité se trouve maintenant au cœur des critères de l'évaluation d'une classe.

Conclusion générale

*L'Histoire, autrement dit l'exploration du passé, nous aide à entrevoir d'où nous venons... et où nous allons. En nous faisant mieux connaître le très beau et très riche pays auquel nous avons le bonheur d'appartenir, elle nous prépare à bâtir ensemble notre avenir.*⁵³⁷

André Larané

L'Histoire, « miroir du temps », telle que les Chinois le décrivent, est une explication rationnelle du « passé » et permet d'en tirer des leçons et de puiser de l'expérience.

En fait, cette force de l'Histoire ne se fait pas ressentir que chez les lecteurs qui la lisent. En tant qu'auteur d'une étude sur le passé, nous l'éprouvons à tout moment au cours du travail de documentation, et l'éprouvons encore quand il s'agit de conclure cette longue recherche historique. Il faut essayer d'éviter le subjectivisme dans l'étude historique. Nous le savons. Et nous avons tenté de suivre au mieux ce principe dans la rédaction. Mais, faisant partie des acteurs de terrain qui travaillent dans le domaine du FLE, comment aurait-on pu ne pas être touchée et émue en lisant les petites histoires, vivantes d'ailleurs, de nos devanciers, gravées sur de petits bouts de papiers jaunis et poussiéreux, que nous avons eu la chance de découvrir par hasard dans des coins oubliés. En nous rapprochant de ces hommes, lisant de près les hauts et les bas qu'ils vécurent, leurs désirs, perplexités et joies, nous comprenons mieux tout ce qui se passa et toutes les pensées qui en découlèrent. Cours des événements humains, l'Histoire nous touche, en faisant revivre les hommes qui l'ont écrite par leurs activités et en nous mettant en dialogue avec eux.

1. L'Homme, créateur de l'Histoire

Depuis l'apparition du français sur le territoire chinois en tant que langue scolarisée, il y a plus de 160 ans, un groupe d'hommes et de femmes, qui est toujours en nombre croissant, a participé à cette œuvre de l'éducation et, de génération en génération, ces hommes et ces femmes ont enrichi cette tradition pédagogique par leurs inlassables pratiques pour la

⁵³⁷ LARANÉ André « À quoi sert l'Histoire ? », article disponible sur le Herodote.net, site de culture, consultable sur : <http://www.herodote.net/Culture-synthese-668.php>, consulté le 12 octobre 2014.

présenter telle que nous la connaissons aujourd'hui.

Durant cette histoire longue et mouvementée par toutes sortes de vicissitudes, ces groupes de gens, enseignants-chercheurs, formateurs, gestionnaires pédagogiques, décideurs de politiques linguistiques, éditeurs, même apprenants de langue, sont le témoignage de l'esprit d'une population curieuse, studieuse, persévérante et intelligente.

Curieuse parce qu'elle ne cache jamais son désir de découvrir toutes sortes de nouveautés méthodologiques qui lui paraissent originales. Ainsi les courants didactiques des langues étrangères de différentes nationalités, depuis la plus vieille méthode, MT, jusqu'à la plus innovante, l'approche actionnelle, en passant par les courants dits de type oral, comme la MD, la MAO, la MAV et la SGAV, ont pu tous s'introduire au fil du temps dans un terrain qui n'est pas le leur, sous toutes sortes de formes qu'ils puissent se présenter, ouvrages ou discours scientifiques, matériels d'enseignement (dictionnaires, livres de grammaire, manuels...), petites techniques de classe (exercices grammaticaux, dictées, images, exercices structuraux, tableaux de phonétique...).

Studieuse et persévérante parce que, tout ignorants en langues étrangères au début, ces personnes ne relâchent jamais leurs efforts d'absorption de savoirs et savoir-faire en la matière et en manières d'enseigner, même ce, dans des moments difficiles et douloureux parfois dus aux perturbations des pays d'origine des doctrines qu'ils apprennent. Ils observent leurs maîtres européens, imitent et tâtonnent dans les pratiques. Rappelons que le premier manuel chinois de français fut rédigé par un jeune élève de 20 ans, en 1887, en consacrant son précieux temps en dehors de la classe ! À savoir qu'à l'époque où il vivait, il était loin d'être le seul à se charger de ce travail pédagogique dans des conditions difficiles. Un autre bon exemple nous est fourni par ce groupe de formateurs patriotes qui, réunis dans le petit village Buli en 1917, prirent la Méthode *Berlitz* pour former les étudiants-ouvriers prêts à partir pour la France. Et encore les enseignants d'université des années 1950, pris dans une pénurie matérielle presque totale, se faisaient apprenants de didactique auprès d'experts venus de l'ex-URSS, notant mot à mot, à l'aide d'un simple stylo, ce qu'on leur disait, puis, imprimaient ces longues notes en les photocopiant pour une plus grande diffusion.

Et intelligente non seulement dans le sens où ces représentants de cette population ont

retenu très vite ce qu'ils ont appris, puis agi exactement comme ce qu'on leur avait montré, comme les élèves dits «sages », mais qu'ils ont fait montre, ils en ont eu le courage d'ailleurs, d'une ingéniosité admirable dans les tentatives d'y introduire petit à petit leurs propres idées dans le souci de les adapter au public local, et ont réussi effectivement à présenter des créations didactiques et méthodologiques intéressantes du moins pour leur époque. En disant ceci, nous pensons aux premiers rédacteurs de manuels de prononciation de français de l'époque des Qing, qui avaient eu l'idée de transcrire les sons français en caractère chinois, également à ceux qui avaient rangé les matériaux de leurs livres, par thèmes par exemple, en fonction des habitudes d'apprentissage des Chinois, et surtout au Père Tsang, qui avait pensé à écrire en 1898 une première *Grammaire française* à l'usage des élèves chinois, avec la méthode explicite jusqu'à peu adoptée par les formateurs français dans la rédaction de grammaire. Et nous tenons aussi à évoquer de nouveau, et ce, avec force, la fameuse méthode *Le français* parue sous différentes versions dans les années 1960 puis dans les années 1980-1990, qui a mis au point en elle-même un modèle de fusion de plusieurs éléments méthodologiques répondant aux besoins pédagogiques de l'époque ! Ces œuvres d'application et de combinaison pourraient sembler un peu « primitives », « naïves » ou même « démodées » aux yeux des gens d'aujourd'hui. Mais n'oublions pas que ce sont des fruits de combinaison de quintessences méthodologiques de l'époque de leur parution. Et ces outils « techniques » ont montré toute leur efficacité puisque c'est grâce à eux que l'enseignement du français germe, grandit et prospère sur la terre chinoise.

Eu égard à ce qui précède, cette histoire des méthodologies de l'enseignement des L2 de Chine est une rareté dans l'histoire des méthodologies de l'enseignement des L2 du monde, par son ampleur sans commun (vu l'importance du public impliqué) et son intensité (vu l'importance de difficultés connues). Elle a été créée, comme nous le montrons ci-dessus, par des particuliers qui y travaillaient, à titre individuel ou collectif, dans le sens où c'est eux qui ont assuré sa continuité et son orientation.

2. Penser en éclectisme en Chine⁵³⁸

La tradition pédagogique de l'enseignement du français qui s'est formée durant ce long processus de développement est marquée, nous l'avons évoqué plus haut, par la sollicitation d'un art de combinaison des apports théoriques et méthodologiques extérieurs dans un souci d'adaptation au public chinois. Ce procédé est perçu comme un processus de « sinisation » pour certains qui mettent l'accent sur le fait qu'il est manipulé par des Chinois, pour les Chinois et sur le territoire chinois.

Pratiqué depuis une longue date et très généralisé sur un terrain immense, cet art n'est pas encore, hélas, en mesure de constituer ce qui est défini comme « méthodologie » au début de la présente recherche, par défaut de deux éléments primordiaux requis: d'abord, une construction théorique d'ensemble cohérente concernant les manières de faire dans l'enseignement des langues étrangères; puis, un ensemble de procédés, techniques et méthodes d'application consciente de la théorie en question. La « méthodologie » se veut avant tout être un système réflexif clos sur les questions d'enseignement des langues étrangères alors que tous les efforts de combinaisons accomplis par les Chinois se bornent toujours au niveau empirique, sans être retenus pour objectif de conceptualisation.

Mais, il existe bien un modèle chinois d'interpréter et de gérer les différentes méthodologies. Si le besoin de lui accorder une étiquette soi-disant « théorique » s'impose, il s'apparente le plus à ce qui est désigné comme « éclectisme » par les didacticiens français il y a une trentaine d'années et qui est devenu central depuis la fin des années 1990⁵³⁹. Notion empruntée à la philosophie, l'« éclectisme » en DLE prôné par les didacticiens occidentaux est comme Fu Rong le précise « une option méthodologique », « une position intellectuelle marquée par un esprit ouvert et se traduisant par l'emprunt raisonné à diverses pratiques d'enseignement/apprentissage pour faire face à des situations de classe variées et

⁵³⁸ Ce sous-titre s'est inspiré de celui de MARTIN Eva, « Penser l'éclectisme en Chine » in « L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe », *Synergies Chine*, Revue de GERFLINT, n° 2, 2007, p.42.

⁵³⁹ Nous citons notamment *L'Essai sur l'éclectisme* de PUREN, qui a posé un jalon dans la naissance de cette notion en DLE. PUREN Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme*, Paris : CREDIF/Didier, 1993.

complexes »⁵⁴⁰. Apparu dans un contexte didactique où « des influences théoriques multiples président à la conception des unités didactiques »⁵⁴¹, ce courant conceptuel se veut volontiers comme un système ouvert et différent de la « méthodologie » parce qu'il vise d'emblée la dimension encore pragmatique de l'« approche » parce qu'il ne propose pas encore un ensemble cohérent de pratiques de soutien quelconque. Pour nous, l'éclectisme s'apparente plutôt à une idéalité recherchée par la DLE confrontée constamment à une complexité des situations au cours de l'exercice de son métier, par désir de trouver, une fois pour toute, une solution à l'interminable succession d'étapes entre deux approches excessives distinguées par Puren, celles de « simplification » et de « complexification »⁵⁴².

2.1 L'éclectisme « chinois » : ce qu'il partage avec l'éclectisme « occidental »

L'éclectisme en didactique du FLE en Chine, tel qu'il est pratiqué sur le terrain, rejoint ce courant conceptuel d'extérieur en but et en tant que caractère intrinsèque au mécanisme de l'évolution méthodologique.

Le but est toujours le même, celui de puiser dans différents systèmes ce qui paraît le meilleur pour édifier un système nouveau prétendu plus adapté. Il s'agit, citons à nouveau le principe de rédaction de manuel que la Presse commerciale s'était fixé il y a plus d'un siècle, de choisir entre les discours méthodologiques, présents en Chine et entremêlés entre eux, et d'en adopter « les points forts de chacun en rejetant leurs points faibles » pour créer un outil d'apprentissage approprié aux apprenants de langues chinoises⁵⁴³.

Et en méthodologie, si Puren a bien justifié en situant ce concept en contexte historique, que l'éclectisme est suivi effectivement dans toutes les méthodologies depuis la MD en leur cours de constitution, par notre regard vers le passé méthodologique de l'enseignement des L2 en Chine à travers celui du français, il est aisé de prouver l'affirmation de Fu Rong : « À cet égard, l'E/A chinois des langues en général et du FLE en particulier n'a pas fait exception

⁵⁴⁰ FU Rong, « L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français, une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards », *Synergies Chine*, Revue de GERFLINT, n° 2, 2007, p.75.

⁵⁴¹ SAILLARD Claire, « Présentation », *Synergies Chine*, Revue de GERFLINT, n° 2, 2007, p.9.

⁵⁴² PUREN Christian, « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Synergies Chine*, Revue de GERFLINT, n° 2, 2007, pp. 16-17.

⁵⁴³ Cf. « 2.4.2.3 Un éclectisme pour des méthodes et manuels adaptés aux Chinois », in le chapitre II « Épopée de la méthodologie traditionnelle »

à cette tendance à l'éclectisme»⁵⁴⁴. En effet, tant de preuves historiques découvertes durant la présente recherche nous ont montré que le même processus s'est produit et se produit toujours dans l'enseignement des L2 en général et dans l'enseignement du FLE en Chine en particulier. L'éclectisme y a toujours été omniprésent et si puissant qu'il a réussi à « siniser » toutes les méthodologies constituées qui se sont introduites l'une après l'autre sur le terrain chinois, à tous les degrés aussi bien dans les discours scientifiques en DLE que dans les activités pédagogiques concrètes (pratiques de classe, matériels didactiques). Dès l'entrée de la MD en tant que théorie didactique dans la Chine des années 1920, est apparu, comme ce qui s'est produit à la théorie même en processus de sa constitution, « un premier éclectisme mi-traditionnel mi-direct qui optait pour une méthodologie mixte »⁵⁴⁵, et à une précision près que les premiers méthodologues chinois, avec Zhang Shiyi en tête, ont modifié le sens du principe direct voulu par la méthodologie en insistant sur le résultat pédagogique et non plus sur le processus de l'enseignement pour justifier l'existence de la méthode de traduction dans l'enseignement. Et les tentatives de combinaisons se font dans le sens inverse à partir des années 1960, on a essayé de rendre la méthodologie soviétique moins théorisée par des ajouts d'éléments pédagogiques de type oral et pratique. Cette tendance à l'éclectisme se poursuit dans le même sens et s'accroît en étendue et en profondeur une fois que la Chine acquiert une plus grande liberté dans le choix méthodologique à partir des années 1980. L'enseignement et l'apprentissage du FLE en Chine en tant qu'une sous-discipline de la DLE chinoise n'a pas fait exception, et ce, surtout au niveau pragmatique de l'enseignement. À cet égard, les lecteurs peuvent se référer à ces quelques exemples que nous avons cités plus haut pour montrer l'intelligence dont les Chinois ont témoigné lors de l'application des acquis méthodologiques dans la rédaction de manuels de français.

2.2 L'éclectisme « chinois » : spécificités

À côté de ces points communs partagés avec l'éclectisme prôné par les didacticiens occidentaux, en tant qu'une option développée indépendamment sur le terrain chinois, l'éclectisme « chinois » manifeste toutes ses spécificités que nous condenserons ci-après sur deux points.

⁵⁴⁴ *Idem.*

⁵⁴⁵ FU Rong, 2007, *op.cit.*, p.76.

• *Un éclectisme inné et spontané*

Une impression générale est que l'éclectisme chinois pratiqué en milieu institutionnel de français est plus important qu'ailleurs. Il l'est en fait, et ce, sans doute à cause de la puissance de syncrétisme que possède la culture traditionnelle chinoise.

Des recherches ont été faites par des didacticiens chinois et français en vue de creuser l'éclectisme « chinois » en DLE dans le fond conceptuel de son apparition. Elles ont abouti à des justifications convaincantes. Dans le deuxième numéro de *Synergies Chine* consacré entièrement à ce sujet, les articles de Fu Rong⁵⁴⁶ et d'Éva Martin⁵⁴⁷ replacent la notion dans son contexte culturel comme étant une répercussion en DLE de la conception chinoise du monde formée sous la forte influence du taoïsme. La philosophie entend, nous le savons et nous citons Éva Martin en vue de l'illustrer : « rechercher une Unité dans la diversité de l'univers tout en reconnaissant que la diversité ne sera jamais réductible à l'Unité »⁵⁴⁸. Imprégnée de la doctrine depuis des siècles, la population chinoise devient un groupe qui refuse, comme Fu Rong le révèle, tout « absolu », tout « principe transcendant » et chérit en revanche le « génie d'adaptation » et la « faculté d'assimilation »⁵⁴⁹.

Ainsi, comparé à la date d'apparition de l'éclectisme « occidental » qui est une option « artificielle » et « fabriqué » par les didacticiens soucieux de trouver une solution au problème de l'inadaptation de toutes les méthodologies constituées à l'évolution des situations d'enseignement, l'éclectisme « chinois » en DLE est plutôt une réaction « innée » et « spontanée » des Chinois dans la gestion de la complexité quotidienne du processus d'enseignement/apprentissage. Il est pratiqué par les acteurs du milieu de la DLE chinoise non à dessein, mais de façon inconsciente. Cela explique la spontanéité des didacticiens chinois dans les tentatives de la réalisation de cette option dans l'enseignement/apprentissage des L2 en Chine, celle des rédacteurs de la Presse commerciale par exemple, qui a prôné le principe de l'éclectisme même avant l'amorce des recherches conscientes en DLE sur le terrain, et encore celle de Zhang Shiyi qui a appelé ses collègues à « multiplier les combinaisons de méthodes », dès qu'il a introduit en Chine la première méthodologie

⁵⁴⁶ FU Rong, 2007, *op.cit.*

⁵⁴⁷ MARTIN Eva, « L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe », *Synergies Chine*, n° 2, Revue du GERFLINT, 2007, pp.35-59.

⁵⁴⁸ *Ibid.*, p.45.

⁵⁴⁹ FU Rong, 2007, *op.cit.*, p.77.

occidentale au sens proprement dit⁵⁵⁰. Et récemment, l'éminent Institut des Langues étrangères de Pékin (qui est devenu l'Université des Langues étrangères de Pékin aujourd'hui) a décidé de retenir désormais pour devise universitaire la maxime qui a éduqué les Chinois de génération en génération : 兼容并蓄 *Jianrong bingxu*, que nous nous permettons de traduire de manière littérale et provisoire en attendant de trouver un parfait terme français correspondant : inclure divers éléments et les retenir comme compatibles.

Un éclectisme «sauvage », «empirique »ou «rationnel »?

Bien que Jean Jacques Richer reproche à l'éclectisme « occidental » d'être encore un éclectisme «sauvage » à partir du constat que «seuls quelques rares didacticiens essaient de le théoriser », cet éclectisme «occidental », c'est en fait l'effet voulu du concept tel qu'il a été constitué puisqu'il cherche avant tout à être un système « ouvert » non « fragilisé ».

Loin d'être une définition terminologique, des didacticiens chinois et français fournissent leur propre appréhension du terme. Fu Rong le comprend comme «un ensemble raisonné de procédés destinés à organiser et favoriser l'E/A d'une langue étrangère et soutenus par un ensemble de principes théoriques ». Pour Claire Saillard, c'est « le fruit d'arbitrages entre diverses options méthodologiques au service d'objectifs dictés par des situations »⁵⁵¹. Jacques Richer estime qu'il se doit d'être un choix réfléchi débouchant sur des cohérences locales et de sa part, Éva Martin insiste sur la dimension contrôlée de la démarche éclectique conduite par un enseignant dont la formation lui permettrait de choisir entre divers outils celui qui correspondrait le mieux aux besoins de sa classe⁵⁵².

De toutes ces descriptions ou interprétations, on peut relever au moins quelques critères fondamentaux qui caractérisent «l'éclectisme »: un esprit ouvert, un dispositif d'opérations manipulables fondé sur un ensemble de procédés interliés par un processus de démarches, et enfin un cadre de réflexion raisonné

Pour sa part, la Chine ne possède pas encore une terminologie relative à son éclectisme. Mais cette absence de cadre théorique peut être justifiée puisque dès le départ, il n'a jamais

⁵⁵⁰ FU Rong, 2007, *op.cit.*, p.75.

⁵⁵¹ SAILLARD Claire, *op.cit.*, p.9.

⁵⁵² D'après le résumé de Claire Saillard sur les articles. SAILLARD Claire, *ibid.*

prétendu être une science, mais une conception d'être. De plus, l'éclectisme « chinois » est d'autant moins « sauvage » d'après le terme de Jacques Richer qu'il a été effectivement pratiqué par les acteurs du terrain depuis le début de l'enseignement/apprentissage des L2 en Chine, au lieu de demeurer un système conceptuel métaphysique. Et ces tentatives visant à une coexistence parfaite des choses ont bien abouti, au fil du temps, à la configuration de quelques dispositifs didactiques opérationnels et approuvés par les enseignants et apprenants qui s'en servaient. Formé dans les années 1960, puis stabilisé et généralisé jusqu'à l'heure actuelle, le module est, pour le décrire rapidement, ce que Fu Rong a confirmé : « toutes les méthodologies méthodologies successives introduites de l'Occident ont fait l'objet d'adaptations autour de la seule méthodologie traditionnelle dominante ». Et pour en connaître toutes les démarches suivies, *Le français* de l'Institut des Langues étrangères en fournit un beau sujet d'analyse.

Discours d'« action », l'éclectisme « chinois » témoigne cependant d'un défaut représentatif de l'esprit rationnel. Depuis le départ, il est marqué par un manque de système conceptuel de fond susceptible de servir de référence, basé au moins sur un traitement et une analyse sérieuse des tentatives pédagogiques accomplies. Praticiens exemplaires, les acteurs chinois du FLE par exemple pratiquent sans dire ce qu'ils ont fait. Par défaut de cet effort de conceptualisation, non seulement l'éclectisme en DLE chinoise se réduit très souvent « à une adaptation immédiate, provisoire, empirique et pragmatique à la complexité fondamentale du processus d'enseignement-apprentissage »⁵⁵³, mais, ce qui nous paraît le plus regrettable, c'est que, si un grand nombre de pratiques savent bien prouver leur efficacité à l'époque où elles sont pratiquées, elles risquent de ne pas être léguées à la génération suivante et auront du mal à s'inscrire dans la durée.

3. Quelle « identité » à rechercher dans un contexte plurilingue et pluriculturel ?

Avant de clore cette longue recherche, une dernière question, d'ordre non pédagogique, mérite un intérêt. Il s'agit de savoir comment percevoir l'« identité » d'une population particulière dans l'évolution des méthodologies de l'enseignement des langues étrangères. Sans prétendre à y donner une réponse parfaite et définitive, nous nous limiterons à la lancer et à présenter nos quelques idées personnelles afin de susciter une réflexion collective.

⁵⁵³ FU Rong, 2007, *op.cit.*, p.9.

Durant cette longue histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine, on peut ressentir, à chaque grande période de son évolution, un vif besoin des acteurs de terrain de rechercher une méthodologie appropriée aux Chinois, puis, petit à petit, à un moment donné, ce besoin subit une modification de sens pour devenir la requête d'une méthodologie « chinoise » qu'on insiste à placer à côté des autres méthodologies toutes occidentales dans l'intention de souligner ses spécificités. Le postulat non-dit est qu'elle doit naturellement différer des autres puisqu'elle a été constituée par les Chinois et pour les Chinois. En formulant une telle demande, on met désormais, nous semble-t-il, plus l'accent sur l'appartenant de la théorie en question à tel ou tel public que sur son adaptation à un contexte particulier d'enseignement/apprentissage des langues qu'est la Chine. Cet état d'esprit nous intéresse parce qu'il pourrait être le contraire de l'esprit d'ouverture requis par l'éclectisme, l'idéal que les Chinois ont poursuivi et poursuivent toujours.

Faisant partie de cette population, nous pensons plus ou moins comprendre la délicatesse de cet état d'âme, en le plaçant dans un contexte historique et politique spécifique qu'a vécu tous nos devanciers. En fait, l'enseignement du français en Chine à l'origine, comme celui d'autres langues étrangères, n'était pas une question purement pédagogique. Il a été lié au rêve du redressement national des Chinois dans les domaines militaire, économique, politique et culturel. Tout au long de l'histoire, le français se voit marquer de différentes étiquettes selon les circonstances où le pays est pris. « Langue de barbarie » du 17^e siècle au 18^e siècle, quand la Chine restait « dans la tranquille certitude d'être la source unique de la culture et de la civilisation d'un monde dont elle est le centre »⁵⁵⁴, puis, « langues des agresseurs » mais « moyen de redressement national » pendant une très longue période pour une Chine en déclin et envahie par les pays avancés parlant les langues en question, et « outil de propagande des idées révolutionnaires » dans les années 1950-1970, en pleine période de rivalité avec tout le camp capitaliste, et finalement « instrument de modernisation » depuis les années 1980. Pendant une très longue période de l'histoire, les langues étrangères ont été liées à un souvenir douloureux qu'une population garde de tout ce passé d'humiliation et d'occupation. Et cela aurait fait que ce peuple est, consciemment ou inconsciemment, sensibilisé à tout ce qui a rapport avec le problème de « souveraineté » et une fois qu'il possède les moyens nécessaires, éprouve un désir spontané de réclamer une indépendance, et le « droit d'auteur » quand il s'agit d'un sujet d'ordre scientifique.

⁵⁵⁴ BAI Zhimin, *Les voyageurs français en Chine aux XVII^e et XVIII^e siècles*, 2007, Paris : l'Harmattan, p.22.

Justifiable psychologiquement, cette persistance sur le problème d'appartenance d'une méthodologie quelconque manifeste, nous semble-t-il, une tendance inquiétante à la valorisation d'un esprit refermé sur lui-même puisque, une fois qu'on possède ce « droit d'auteur », par fierté excessive de l'œuvre qu'on crée, le risque est qu'on refuse dorénavant toutes nouvelles créations qui viendraient frapper à la porte. De plus, dans l'histoire, jamais une méthodologie de l'enseignement des langues étrangères n'a été instaurée par une seule population. Dans la plupart des cas, c'est le résultat et la quintessence des intelligences de plusieurs peuples et en plus, elle se veut être universelle, prête à s'appliquer sur tout les terrains! Si on reproche à la méthodologie cette prétention, une opinion partagée est de procéder à une contextualisation de(s) méthodologie(s) adoptée(s) en identifiant les spécificités de la situation en question afin de déboucher sur des cohérences locales. Dans ce sens-là une attitude acceptable ne serait-elle pas de réclamer une « identité » à un dispositif d'opération concret conçu pour un contexte particulier au lieu d'insister sur une « identité » à une théorie didactique déterminée régissant une vérité générale ?

À rappeler que c'est justement par interaction constante et intensive avec l'extérieur que l'éducation aux langues étrangères en Chine se développe. Certes, le processus n'est pas forcément toujours agréable, il y eu des conflits, confrontations, même des guerres avec les cultures de l'Autre, mais aussi des rencontres et des fusions. C'est en vivant tout cela qu'elle a grandi et accumulé une expérience féconde. Et de nos jours, ce processus d'interaction s'accroît en contexte mondialisé. Les gens parlant des langues différentes et issus de différentes civilisations cohabitent, travaillent ensemble et créent conjointement une trans-culture, qui n'est ni la vôtre ni la mienne, mais la nôtre. Dans cette circonstance, la DEL en tant que science à vocation de faciliter les échanges entre les gens se doit de prendre en compte l'évolution des besoins qui en découle et de réfléchir sur une nouvelle solution méthodologique.

Un nouveau défi est à relever par les acteurs qui travaillent dans l'enseignement des langues étrangères dans le monde, y compris la Chine. Pour y faire face, il nous appartient de poursuivre les efforts de nos devanciers, de s'appuyer sur leurs savoirs, mais aussi de tirer les leçons de leurs erreurs. L'histoire fait réfléchir. Si de nombreuses problématiques se lancent par suite de la recherche que nous venons de présenter, ce sera là exactement l'objectif avoué de notre étude de mobiliser tous les facteurs internes à l'implication méthodologique immédiate.

SOURCES

I. Sources documentaires principales des manuels de français cités dans les chapitres I-V

- Les ouvrages recueillis sont classés dans l'ordre chronologique selon la date de parution de la première édition.
- Le titre original de chaque manuscrit est marqué en gras et mis au début de chaque article en gardant sa version originale.
- Pour faciliter la lecture des chercheurs francophones qui ne comprennent pas le chinois, si le titre original est en chinois, une transcription phonétique en pinyin est donnée entre parenthèses.
- Et pour les titres originaux en français, nous mettons entre parenthèses leur traduction chinoise généralement utilisée en Chine avec la transcription en pinyin, de sorte que les lecteurs francophones puissent évoquer facilement les manuscrits par leur titre chinois dans les échanges avec les chercheurs chinois.
- Sont utilisés les abréviations suivantes :
 - BNF : la Bibliothèque nationale de France (Paris)
 - BML : la Bibliothèque municipale de Lyon (Lyon)
 - BNC : la Bibliothèque nationale de Chine (Pékin)

Chapitre I

1. **西儒耳目资** (*Xiru ermuzi*, en français Aide pour les oreilles et yeux des lettrés occidentaux), TRIGAULT Nicolas, 1625-1626.

1) Le manuscrit original est conservé à la Bibliothèque Vaticane, cote RACCOLTA GENERALE-ORIENTE-III, 289-5°. Cf. *Inventaire sommaire de la Bibliothèque Vaticane*, 2006, p.109: quelques informations simples (titre, auteur, type, etc..)

2) L'ouvrage sous forme de microfilm est accessible à la BNC, fonds chinois, cote SB07340.

3) 《西儒耳目资》(拼音文字史料丛书), 金尼阁著, 北京: 文字改革出版社, 1957年 (*Xiru ermuzi* (collection des documents historiques sur les transcriptions du chinois en lettres latines), TRIGAULT Nicolas, Pékin: Maison d'édition Réforme de l'écriture, 1957) : manuscrit entier reproduit.

4) FANG Hao, *Histoire de communication entre la Chine et l'Occident* (vol. II), 1987, pp.948, 949 : but de rédaction, présentation de l'ouvrage, portée historique, etc.

3) PIFSTER Louis, *Notices*, 1932-1934, pp.117. Pifster transcrit le titre chinois en *Si jou eul mou tse*; info assez complète relative à l'ouvrage: date de parution, façon de classer les mots, valeur académique, réaction des Chinois, etc..

4) DHHAISNES, *Vie du P. Nicolaus Trigault*, Douai, 1864

2. **Le dictionnaire sino-français** (汉语字典 *Hanyu zidian*), HUANG Jialue (Arcade) (黄嘉

略) , 1711-1716.

1) XU Minglong, *Arcade Huang et le début de la sinologie française*, 2003, pp. 154-182: abondance d'info sur l'ouvrage.

2) Selon XU Minglong (XU, p.160), le manuscrit original est conservé à la BNF, fonds Orient, cote : chinois 9243.

3. *Le Petit vocabulaire chinois-français* (中法小字汇 *Zhon-Fa xiaozihui*), BOUVET Joachim, date de rédaction inconnue, probablement avant 1728.

1) Le manuscrit est conservé à la Bibliothèque de l'Institut de France. Mais il est difficilement accessible, parce que, pour la consultation, il faut avoir les lettres de recommandation de deux membres de l'Institut.

2) FANG Hao, *Histoire de communication entre la Chine et l'Occident*(vol. II), 1987, p.965 : on n'a cité que le titre du dictionnaire et la période de rédaction.

3) GATTY J., «Les recherches de Joachim BOUVET », *Actes du colloque international de sinologie*, Paris : les Belles lettres, 1976, p.146 : quelques mots sur l'apparence du livre, date de publication et la manière dont les mots sont disposés, etc.

4) PIFSTER Louis, *Notices*, 1932-1934, p.434 : on n'a évoqué que le titre du livre.

4. *Dictionarium sinico-mongolico-gallicum* (汉蒙法语字典 *Han-Men-Fa yu zidian*), ALEXANDRE (de) La Charne, 1728.

1) FANG Hao, *Histoire de communication entre la Chine et l'Occident*(vol. II), 1987, p.965 : on n'a cité que le titre du dictionnaire et la période de rédaction.

2) PIFSTER Louis, *Notices*, 1932-1934, p.723 : description détaillée

3) D'après les écrits de Pifster, le manuscrit était conservé « à la Bibliothèque des Lazaristes à Pékin ». Nous ne l'avons pas trouvé à la Bibliothèque nationale de Chine, qui abrite la collection de la Bibliothèque des Lazaristes.

5. 弗喇安西雅语(*Fulaanxi yayu*) in 华夷译语(*Hua-Yi yiyu*), publié d'après l'ordre de l'empereur Kangxi, 1748-1750.

1) FANG Hao, *Histoire de communication entre la Chine et l'Occident* (vol. II), 1987, p.962 : contexte historique, description simple sur le *Hua-Yi yiyu*

2) FUCHS Walter, «Remarks on Hua-I-I-Yu », 1931: info assez complète relative à l'ouvrage.

3) HUANG Xingtao, «Élaboration du dictionnaire *Traductions de la langue anglaise* et service de traduction de langues occidentales », 2010, pp.150-165 : informations complètes sur *Hua-Yi yiyu* (contexte historique, processus d'élaboration, description détaillée sur toute la collection de dictionnaires polyglottes, quelques infos sur le dictionnaire chinois-français).

4) PIFSTER Louis, *Notices*, p.750 : présentation détaillée sur le dictionnaire en six langues. A noter que *Le grand dictionnaire en six langues* décrit par Pfister est en effet une copie de *Hua-Yi yiyu*.

5) YANG Yuliang, «Un dictionnaire de traduction non publié– *Hua-Yi yiyu* compilé d'après l'ordre impérial des Qing », 1985, p.68: info assez complète sur *Hua-Yi yiyu*, quelques mots sur le dictionnaire chinois-français, en particulier sur le nombre des mots recueillis.

6) Selon HUANG (p.165), FANG (p.962) et YANG (p.68), on pourrait consulter cette collection entière de dictionnaires à la Bibliothèque du Musée de la Cité interdite.

6. Dictionnaire français-chinois (法汉字典 *Fa-Han zidian*), INCARVILLE (de) Pierre, 1732-1752.

1) PIFSTER Louis, *Notices*, p.799 : description détaillée.

2) Pifster écrit « Il est aujourd'hui à la Bibliothèque Nationale, nouv. Fonds chinois, 3596 ». Mais nous l'avons vainement cherché sur le catalogue numérique du BNF.

7. Dictionnaire universel de la langue mandchoue (满语字典 *Manyu zidian*), AMIOT Jean-Joseph-Marie, date de compilation à préciser, probablement avant 1781.

1) PIFSTER Louis, *Notices*, p.845 : le titre et la façon dont les mots sont classés.

2) Selon les écrits de Pifster, le Père envoya son dictionnaire « à la Bibliothèque du Roi ». Mais nous n'avons pas pu découvrir l'ouvrage sur le catalogue de la BNF.

3) Le dictionnaire aurait été adopté par L. Langlès pour publier l'*Alphabet mantchou* en 1807. Cf. *Catalogue des livres rares en langues étrangères de la Bibliothèque nationale de Beijing*, 2001, p.144 : « V/PL472/L28 Langlès, Louis Mathieu, 1763-1824, *Alphabet mantchou*, rédigé d'après le syllabaire et le dictionnaire universel de cette langue/ Par L. Langlès...---3e édition augm. d'une notice sur l'origine, l'histoire, et les travaux littéraires des Mantchoux, actuellement maîtres de la Chine. – Paris : L'Imprimerie Impériale, 1807. xv. [1], 208 p. ; 2 fold. Tables ; 23 cm. Manchu language. 满文识字课本 »

8. Dictionnaire polyglotteen 5 langues (汉满蒙藏法五国文字字汇 *Han-Man-Meng-Zang-Fa wuguo wenzi zihui*), AMIOT Jean-Joseph-Marie, date de rédaction non précisée, probablement entre 1783-1784.

1) PIFSTER Louis, *Notices*, p.846 : description détaillée.

9. Dictionnaire tartare-mantchou-français (鞑靼满语-法语词典 *Dadamanyu-Fayucidian*), AMIOT Jean-Joseph-Marie, date de rédaction imprécise, probablement entre 1783-1784.

1) Un exemplaire est conservé à la Bibliothèque nationale de Chine, fonds ancien, cote : V/PL473/A53, sous le titre de *Dictionnaire tartare-mantchou-français* composé d'après un dictionnaire mantchou-chinois par M. Amyot, missionnaire à Pékin ; rédigé et publié avec des additions et l'alphabet de cette langue, par L. Langlès. Paris : Imprimé par F. A. Didot l'aîné, 1789-90. Une info utile : pour trouver le livre dans le catalogue numérique du site de la Bibliothèque, il faut rentrer son titre chinois 鞑靼满语-法语词典.

2) Voir *Catalogue* de la BNC, p.144. : notices, 3.v.; format 25 × 20 c.m.

3) PIFSTER Louis, *Notices*, p.845 : description détaillée

10. Dictionnaire chinois, français et latin : 汉字西译 Traduction en langue européenne des caractères chinois, publié d'après l'ordre de Sa Majesté l'empereur et Roi Napoléon le Grand par M. De Guignes (汉字西译 *Hanzi xi yi*, ou 中法拉丁字典 *Zhong-Fa-Lading zidian*), (de) GUIGNES Chrétien Louis Joseph, Paris : L'Imprimerie Impériale, 1801.

1) On peut trouver un exemplaire du dictionnaire à la Bibliothèque nationale de France sous

forme de microfilm (cote : MFILM X-704) et à la Bibliothèque nationale de Chine, fonds ancien (cote : 2S-2005\H326\B312).

2) FANG Hao, 1987, p.964, 995 : quelques mots sur le contexte historique, l'auteur, le titre, le sort du dictionnaire, etc..

3) XU Minglong, 2003, pp. 177, 178 : historique relative à l'ouvrage

11. 法汉词彙 (*Fa-Han cihui, Dictionnaire français-chinois*), auteur inconnu, (peu-être un commerçant de Macao), date inconnu, probablement avant 1811.

1) YAO Xiaoping, «Les premiers dictionnaires sino-étrangers - une brève présentation sur 14 manuscrits de langues écrits par des missionnaires occidentaux abrités à la Bibliothèque Vaticane », 2007, p.p. 110-113 : description très détaillée du dictionnaire

2) Le manuscrit est conservé à la Bibliothèque Vaticane, cote : FONDS BORGIA CHINOIS-Borgia Cinese 411. Consulter : *Inventaire* de la Bibliothèque Vaticane, 2006, p.65 : propriétaire de l'ouvrage, format, etc.

12. Grand dictionnaire Ricci de la langue chinoise = 利氏汉法辞典, 2001, Instituts Ricci (Paris-Taïpei) ; Desclée de Brouwer. p.V.

1) Consultable à la BNF.

Chapitre II

- La présente annexe comprend deux listes : une liste des dictionnaires sino-français rédigés par les missionnaires à l'usage des Francophones apprenant le chinois ; une liste des manuels de français compulsés à l'usage des Chinois comportant tous les livres de français utilisés comme manuels à l'époque (dictionnaires, grammaires, manuels et méthodes proprement dit, lecture, livres de phonétique, etc.)

I. – Liste des dictionnaires sino-français rédigés par les missionnaires à l'usage des Francophones apprenant le chinois

1. Dictionnaire français-latin-chinois de la langue mandarine parlée (西语译汉入门 *Xiyu yihan rumen*), PERNY Paul, M.A., Paris : Librairie de Firmin Didot Frères, Fils et Cie, 1869.

1) Un exemplaire est conservé à la BNF, cote X-5212

2) **Appendice du Dictionnaire français-latin-chinois**, PERNY Paul, M.A., 1872, Paris : Maisonneuve et Cie ; Ernest Leroux, conservé à la même bibliothèque, cote X-5213

2. Dictionnaire français-chinois contenant les expressions les plus usitées de la langue mandarine (法汉常谈 *Fa-han changtan*), le Père COUVREUR S éraphin, S.J., Hou Kien Fou : Imprimerie de la Maison Catholique, 1884.

1) Un exemplaire est conservé à la BNF, Salle W, cote 495.1 COUR.

3. Boussole du langage mandarin Koan hoa tche nan (官话指南 *Guanhua zhinan*), traduite et annotée par BOUCHER Henri, S.J., Zi-Ka-Wei : Imprimerie de la Mission Catholique à l'Orphelinat de T'ou-s è-w è 1887.

1) Conservé à BML, fonds chinois, cote SJ ZSI 01342.

4. Dictionnaire Français-Chinois, COUVREUR S éraphin, S.J., Hou Kien Fou : Imprimerie de la Maison Catholique, 1890

1) Conservé à la BML, fonds chinois, cote SJ ZSI 00092

2) En 1903, le Père Couvreur publie un abrégé de son ouvrage de 1890 sous le titre du *Petit dictionnaire chinois-français*, Hou Kien Fou : Imprimerie de la Maison Catholique, conservé à la BML, fonds chinois, cote SJ ZSI 00054

5. Dictionnaire chinois-français de la langue mandarine parlée dans l'ouest de la Chine : avec un vocabulaire français-chinois, par plusieurs missionnaires du S étch'ouan méridional, Hongkong : Imprimerie de la Société des Missions étrangères, 1893

1) Conservé à la BML, fonds chinois, cote SJ ZSI 00059

6. Dictionnaire phonétique chinois-français, par un pr être de la Congrégation de la Mission, missionnaire apostolique, Pékin : Typographie du Pei-t'ang, 1893.

1) Conservé à la BML, cote 8-X-22400

7. Dictionnaire français-chinois, dialecte de Chang-hai, Song-Kiang, etc, par le Père P.

RABOUIN, S.J., Zi-Ka-Wei : Imprimerie de la Mission Catholique à l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è Tome I A-L (1894) et Tome II M-Z (1896).

1) Conservé à la BNF, cote 8-X-12422 (1) (2)

8. *Petit dictionnaire français-chinois* (法汉字彙简编 *Fa-han zihui jianbian*) (3^e édition), le Père DEBESSE Auguste S.J. (华克诚), 1899.

1) Est conservé à la BML, sous cote SJ ZSI 00083, une version de 1908 publié par Chang-hai : Imprimerie de la Mission catholique à l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è

2) Selon la préface de l'ouvrage, la première édition est sortie en juillet 1899.

3) Le dictionnaire est suivi de la 3^e édition du ***Petit dictionnaire chinois-français*** (汉法字彙简编 *Han-fa zihui jianbian*), fait par le même auteur en 1924.

9. *Petit dictionnaire chinois-français* (汉法字彙简编 *Han-fa zihui jianbian*), P. DEBESSE A., S.J., Chang-hai : Imprimerie de la Mission catholique à l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è 1901.

1) Conservé à la BNF, cote 16-X-147

10. *Dictionnaire classique de la langue chinoise* (法文注释-中国古文大辞典 *Fawen zhushi-zhongguo guwen dacidian*), COUVREUR S'éraphin, 1904.

1) La première édition serait sortie en 1904. Selon la « Préface » du *Grand dictionnaire Ricci de la langue chinoise* (利氏汉法辞典 *Lishi han-fa cidian*) (2001, p. V), « En 1904, le Père Couvreur publie une édition révisée de son ouvrage de 1890 sous le titre de *Dictionnaire classique de la langue chinoise*, cette version comprenant 21 400 caractères chinois ».

2) Une version révisée est publiée en 1993 par Taipei : Kuangchi Press. Le Dictionnaire est consultable à la BNF, cote 495.1 COUV.

11. *Petit Dictionnaire français-chinois dialecte de Chang-hai* (法华字彙 (上海土话) *Fa-hua zidian-Shanghai tuhua*), le Père PÉTILLON Corentin, S.J., Zi-Ka-Wei : Imprimerie de la Mission Catholique à l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è 1905.

1) Conservé à la BNF, cote 8-X-13100.

12. *Petit dictionnaire français-chinois* (nouvelle édition) (法汉小字典 *Fa-han xiaozidian*), GAZTELU J., missionnaire apostolique, Hongkong : Imprimerie de Nazareth, 1907.

1) Conservé à la BNF, cote 16-X-1591.

2) La date de la première édition reste inconnue.

13. *Guide de la conversation, français-anglais-chinois=Guide to conversation in French, English and Chinese* (9^e édition), le Père COUVREUR S'éraphin, S.J., Ho Kien Tou dans le Tcheu : Imprimerie de la mission catholique, 1910.

1) Conservé à la BML, cote SJ ZSI 00141.

14. *Petit Dictionnaire chinois-français dialecte de Chang-hai* (华法字彙 (上海土话) *Hua-fa zidian-Shanghai tuhua*), LAPPARENT (de) J., S. J. (孔明道), Chang-hai : Imprimerie de la Mission catholique à l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è 1915.

1) Conservé à la BNF, cote 16-X-3423

2) Le *Petit dictionnaire chinois-français* (3^e édition) du P. A. Debesse renferme une liste des ouvrages intitulée « Imprimerie de T'ou-s'è-w'è ». Voici la description concernant le dictionnaire du P. J. de Lapparent : « 1^e partie, 8000 caractères, avec sons et tons en mandarin et dialecte de Chang-hai. – II^e partie, 28 000 expressions du langage de Ch'hai ».

II. – Liste des manuels de français compulsés à l'usage des Chinois

1. **No ǎ : Grammaire Française** (法国话规 *Faguo huagui*), SMORRENBURG Antoine Everard, 1864.

1) L'original reste introuvable.

2) BILLEQUIN A., 1891, p. XI : dans « Linguistique grammaire » de son *Dictionnaire français-chinois*, A. Bellequin a mentionné : « Grammaire Franco-Chinoise du R. Père SMOREMBOURG ».

3) SU Jing, 1985, pp.160-161 : Il a évoqué un livre de A. E. Smorrenberg sous titre de « 法国话规 (No ǎ: Grammaire française) » en précisant la date de 1864.

4) La citation de Su Jing a été mentionnée par Zou Zhenhuan (Cf. ZOU Zhenhuan, 2004, pp.117-118), Xiong Yuezhi (Cf. XIONG Yuezhi, 1995, p. 306) et Chen Xiangyang (Cf. CHEN Xiangyang, 2004, p.229).

2. **法国话料** (*Faguo hualiao*, en français Recueil de conversations en français), SMORRENBURG Antoine Everard, 1864.

1) L'original reste introuvable.

2) SU Jing, 1985, pp.160-161 : Il a évoqué un livre de A. E. Smorrenberg sous titre chinois de « 法国话料 » en précisant la date de 1864.

3) La citation de Su Jing a été mentionnée par Zou Zhenhuan (Cf. ZOU Zhenhuan, 2004, pp.117-118), Xiong Yuezhi (Cf. XIONG Yuezhi, 1995, p. 306) et Chen Xiangyang (Cf. CHEN Xiangyang, 2004, p.229).

3. **Dictionnaire de poche français-chinois suivi d'un dictionnaire technique des mots usités à l'Arsenal de Fou-Tcheou** (法汉语彙便览 *Fa-han yuhui bianlan*), LEMAIRE Gabriel et GIQUEL Prosper, Shanghai : American Presbyterian Mission Press, 1874.

1) Conservé à la BNF, cote 8-X-4361.

4. **Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois** (法语进阶 *Fayu jinjie*), BOUCHER Henri, Zi-ka-wei : Imprimerie de la Mission Catholique à l'orphelinat de Tou-s'è-w'è 1884.

1) Un exemplaire de la première édition est conservé à la BML, fonds chinois, cote SJZSI 01344.

2) Un exemplaire de la version de 1905 est accessible à la BML, fonds chinois, cote : CH 14357 ; un exemplaire de 10^e édition sortie en 1922 est conservé à la BNF, sous cote : Richelieu-manuscrits-magasin-8-IMPR OR-7185.

3) A la Bibliothèque de l'Université des Études étrangères de Shanghai sont conservées une version de l'an 1924 et une version de l'an 1932.

4) Deux articles fournissent quelques descriptions sur la version de 1932 de l'ouvrage :

Cf. XU Baikang, 1983, p. 21 ; PU Zhihong, LU Jingming, XU Xiaoya, 2005, p.73.

5. 法字入门 (*Fazi rumen, en français Introduction à la langue française*), GONG Weilin (龚渭琳), Shanghai : Presse Meihua, 1887.

1) Conservé à la BML, cote CH 14376.

2) Zou Zhenghuan fournit quelques descriptions sur l'ouvrage. Cf. ZOU Zhenhuan, 2001, p.121.

6. Dictionnaire français-chinois (法汉合璧字典 *Fa-han hebi zidian*), BILLEQUIN A., Péking : Typographie du Pei-T'ang ; Paris : E. Leroux, 1891.

1) Conservé à la BMF, cote 4-X-398.

7. Grammaire française à l'usage des élèves chinois (法文规范 *Fawen guifan*), BOYYU A., Shanghai : Imprimerie de Noronha and Sons, 1894.

1) Conservé à la Bibliothèque du Ministère des Affaires étrangères de France (Courneuve), cote 31C12 (4). L'ouvrage est recueilli dans *L'Épigraphie chinoise au Tibet, inscriptions recueillies, traduites et annotées*, JAMETEL Maurice, 1880, Péking : Typographie du Pé-Tang et Paris : Ernest Leroux.

8. Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois (法文初范 *Fawen chufan*), P. TSANG Laurent, S.J.(张俊声 ou 张韵琴), Shanghai : Imprimerie de la Mission Catholique à l'Orphelinat de Tou-s'è-w'è 1898.

1) La première édition reste introuvable.

2) Un exemplaire de la cinquième version (1916) et de la huitième version (1932) sont conservés à la BML, fonds chinois, cote : CH 14363 et SJ ZSI 00132

9. Guide fait par A. Gasperment S.J., Ho Kien Fou : Imprimerie de la Mission Catholique (河间府天主堂),

1) **Guide du débutant dans l'étude de la langue française à l'usage des Chinois (Première partie, grammaire)** (法语指南(初集)–上卷,文范 *Fayu zhinan (chuji) – shangjuan, wenfan*), 1901. Conservé à la BML, fonds chinois, cote : SJZSI 00131

2) **Guide pour étudier la langue française à l'usage des Chinois (Second livre, mots-phrases, historiettes)** (8^e édition) (法语指南 (二集) – 字句、小说 *Fayu zhinan (erji) – ziju, xiaoshuo*), 1923. Conservé à la BML, fonds chinois, cote : SJ ZSI 01401.

3) **Guide pour étudier la langue française à l'usage des Chinois (Troisième livre, dialogues pratiques)** (2^e édition) (法语指南 (三集) – 交谈、实用 *Fayu zhinan (sanji) – jiaotan, shiyong*), 1923. Conservé à la BML, fonds chinois, cote : SJ ZSI 01402. Le nom de l'auteur «A. Gasperment S.J.» est affiché sur la couverture de cette édition. D'après la préface, la première édition est sortie en 1920.

4) Pour avoir des descriptions sur l'ensemble des trois livres, Cf. XU Baikang,

10. Lectures enfantines avec traductions chinoises (premières, secondes et troisièmes) (华法启蒙初级, 二集, 三集 *Hua-fa qimeng chuji, erji, sanji*), ZHUANG Yongsheng (庄允升), Shanghai : Presse commerciale. Les deux premiers livres sont imprimés et publiés en 1904 et

le troisième en 1908.

1) Les premières et secondes lectures ont été publiées pour la première fois en 1904 (Voir XU Baikang, 1983, p.22); la couverture de la version de 1904 du deuxième livre, téléchargeable sur http://book.kongfz.com/item_pic_4043_83314151/, consulté le 12 septembre 2013; la page d'éditeur de la version de 1920 en format jpg., téléchargeable sur <http://tan.kongfz.com/79818/192635266/>, consulté le 12 septembre 2013); et la première version des troisième lectures est sortie en 1908 (Cf. la page d'éditeur de la version 1928, téléchargeable sur http://book.kongfz.com/item_pic_6563_135864575/, consulté le 12 septembre 2013).

2) Les premières lectures (version de 1914), secondes lectures (version de 1907) et troisième lectures (version de 1916) sont consultables à la BML, fonds chinois, cotes : 14371/1-3.

3) Un texte publicitaire est affiché à la fin du *Cours progressif de leçons françaises* de CHEN Lu, édition de 1914 (voir l'article 20), et à la page d'éditeur de *Lecture élémentaire de la langue française* de WANG Shaohui de 1920 (voir l'article 27).

11. Lectures courantes avec traductions chinoises (cours moyen) (华法中学读本 *Hua-fa zhongxue duben*), SENG Michel, 1904.

1) Nous avons trouvé la version de 1920 à la Bibliothèque Franco-Chine (法华图书馆 *Fa-hua tushuguan*) relevant du site <http://www.bookinlife.net>, cote : 267567. Selon la page d'éditeur, la première version a été publiée en 1904.

2) Un texte publicitaire est affiché à la fin du *Cours progressif de leçons françaises* de CHEN Lu, édition de 1914 (voir l'article 20) et à la page d'éditeur de *Lecture élémentaire de la langue française* de WANG Shaohui de 1920 (voir Chapitre III, article 6).

12. Cours progressif de leçons françaises (法语陟暇 *Fayu zhixia*), CHEN Lu (陈籛), Shanghai : Presse commerciale, 1906.

1) La première édition est introuvable.

2) Un exemplaire de la version de 1914 est abrité à la BML, fonds chinois, cote CH 14373. Selon la page d'éditeur, la première version est publiée en 1906. Le nom de l'auteur y est transcrit en « TCHENG-LOH ».

3) Publicité à la page d'éditeur de *Lecture élémentaire de la langue française* de WANG Shaohui de 1920 (voir Chapitre III, article 6).

13. Prélections Exercices à l'usage des élèves chinois ; petits morceaux français avec texte chinois en regard (法文摘本 *Fawen zhaiben*), P. TOSTEN Henri, Chang-hai : Imprimerie de Imprimerie de T'ou-s'è-w'è paru avant 1908.

1) L'original étant introuvable, le titre est évoqué dans les livres ou documents suivants : « Imprimerie de T'ou-s'è-w'è Chang-hai » (Cf. DEBESSE A., 1908, Voir Liste I-article 8); « Étude de la langue française. Cours publié par l'Université "l'Aurore" (à l'usage des élèves chinois) » avec quelques informations sur le nombre de pages, format, tarif, etc. (Cf. *Imprimerie de l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è Catalogue des ouvrages européens*, juillet 1911, p.5; mai 1921, p.10; avril 1931, p.11, AJV, Fch 352).

14. Extraits des écrivains français (法文菁华 *Fawen jinghua*), Mgr. HAOUISÉE, A., Shanghai : T'ou-s'è-w'è Chang-hai : Imprimerie de T'ou-s'è-w'è, 1^{ère} édition parue aux

environs de 1908.

1) L'édition princeps reste encore inconnue. Le plus ancien document qui porte le titre du livre que nous avons découvert est le « Programme des études » dans *Chang-hai, Université "l'Aurore" – 上海震旦学院(1908-1909)*, p. 8(AMAEEN, Fonds Shanghai, Série B, rose, carton 72).

2) La deuxième édition du livre est publiée en 1908. Consulter « Étude de la langue française. Cours publié par l'Université "l'Aurore" (à l'usage des élèves chinois) » (Cf. *Imprimerie de l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è Catalogue des ouvrages européens* », juillet 1911, p.6, AJV, Fch 352) ; « Imprimerie de T'ou-s'è-w'è Chang-hai » (Cf. DEBESSE A., 1908, Voir Liste I-article 8).

3) Le titre est également affiché sur « Étude de la langue française. Cours publié par l'Université "l'Aurore" (à l'usage des élèves chinois) » avec quelques informations sur le nombre de pages, format, tarif, etc. (Cf. *Imprimerie de l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è Catalogue des ouvrages européens* » mai 1921, p.10 ; avril 1931, p.11, AJV, Fch 352).

4) Un exemplaire de la 6^e version de 1930 est conservé à la BML, fonds chinois, cote CH 14365.

5) Cf. XU Baikang, 1983, p. 22 : quelques descriptions sur la disposition du livre.

15. Morceaux choisis des auteurs français (法文观止 *Fawen guanzhi*), P. PIET Jean-Joseph, Chang-hai : Imprimerie de T'ou-s'è-w'è, 1^{ère} édition parue avant 1908.

1) La date de parution de la première édition est difficilement documentée. Mais le nom du livre est déjà affiché dans le « Programme des études » dans *Chang-hai, Université "l'Aurore" – 上海震旦学院(1908-1909)*, p. 8(AMAEEN, Fonds Shanghai, Série B, rose, carton 72) et « Imprimerie de T'ou-s'è-w'è Chang-hai » (Cf. DEBESSE A., 1908, Voir Liste I-article 8).

2) Un exemplaire de la 2^e édition de 1909 est abrité à la BML, fonds chinois, cote CH 14366.

3) Le titre est également affiché sur « Étude de la langue française. Cours publié par l'Université "l'Aurore" (à l'usage des Elèves chinois) » avec quelques informations sur le nombre de pages, format, tarif, etc. (Cf. *Imprimerie de l'Orphelinat de T'ou-s'è-w'è Catalogue des ouvrages européens* », juillet 1911, p.6 ; mai 1921, p.10 ; avril 1931, p.11, AJV, Fch 352).

16. Éléments de Syntaxe, à l'usage des élèves chinois (修词初级 *Xiuci chuji*), P. TÉTEAU Louis, S.J., Chang-hai : Imprimerie de T'ou-s'è-w'è, 1^{ère} édition parue avant 1908.

1) Voir les 1^{ère} et 3^e notes de l'article précédent.

17. Compléments de syntaxe (修词大成 *Xiuci dacheng*), P. TÉTEAU Louis, S.J., Chang-hai : Imprimerie de T'ou-s'è-w'è, 1^{ère} édition parue avant 1908.

1) Le même que l'article précédent.

18. Étude des mots et des formes (字文释例 *Ziwen shiliou* 释例字文 *Shili ziwen*), P. PERRIN Félix, S.J., Chang-hai : Imprimerie de T'ou-s'è-w'è, 1^{ère} édition parue avant 1908.

1) Le même que l'article précédent.

19. Dictionnaire français-chinois (法华新字典 *Fa-hua xinzidian*), LU Bohong (陆伯鸿), PAN Benzhou (潘本周), SHEN Zhigao (沈志高) et ali., Shanghai : Presse commerciale, 1910.

1) Selon la page d'éditeur de la version de 1920, téléchargeable sur le site http://book.kongfz.com/item_pic_13779_191261741/, consulté le 9 août 2013, la première édition est publiée en 1910.

2) Quelques descriptions sont fournies au sujet du dictionnaire à la page d'éditeur de la *Grammaire française à l'usage des élèves chinois* de MENG Chunqu, 1924 (Voir article 30).

20. 英法尺牍译要 (*Ying-fa chidu yiyao*, en français Brèves lectures anglaises-françaises avec traduction chinoise), CHEN Lu (陈籛), Shanghai : Presse commerciale, aux environs de 1914.

1) Le livre reste introuvable. Un texte publicitaire est affiché à la fin du *Cours progressif de leçons françaises* de CHEN Lu, édition de 1914 (voir l'article 12). C'est le plus ancien texte portant le titre du livre que nous ayons découvert.

2) Quelques descriptions sont fournies au sujet du dictionnaire à la page d'éditeur de *Lecture élémentaire de la langue française* de WANG Shaohui, 1920 (Voir Chapitre III, article 6).

21. Manuel de la correspondance (法文文牍程式 *Fawen wendu chengshi*), CHEN Lu (陈籛), Shanghai : Presse commerciale, 1918.

1) Selon la page d'éditeur de la version 1922, téléchargeable sur le site http://tan.kongfz.com/item_pic_174_76396555/, consulté le 9 août 2013, la première version est publiée en 1918.

2) Un texte publicitaire est affiché à la page d'éditeur de *Lectures courantes avec traductions chinoises* de 1920 (Voir l'article 11 et à la fin de l'*Éléments de langue française à l'usage des Chinois* de LIN Wangchao, édition 1924. (Voir l'article 22)

22. Éléments de langue française (法语初步 *Fayu chubu*), LIN Wangchao (凌望超), Shanghai : Presse commerciale, 1918.

1) La sixième édition (1924) est accessible à la BML, fonds chinois, cote : CH 14370. Le nom de l'auteur est décrit en I.W. Lynn, (合江) 凌望超. Selon la page d'éditeur, la première version est sortie en 1918.

2) Un texte publicitaire en anglais pour l'ouvrage est publié à la fin de la *Grammaire française à l'usage des élèves chinois* de MENG Chunqu, 1924 (Voir article 26).

23. Cours moyen de grammaire française (中学法文文法 *Zhongxue fawen wenfa*), vol. I, II, édité par ALDRICH Fred Davis, A.B. et FOSTER Irving Lysaned, traduit et compilé par LYNN I. W. (凌望超), Shanghai : Presse commerciale, 1919.

1) Conservé à la BML, fonds chinois, cotes : CH 14368/1-2.

24. Classification du genre des substantifs de la langue française (法文名词辨类 *Fawen mingci bianlei*), HE Zhicai (贺之才), Shanghai : Presse commerciale, 1921

1) Selon la page d'éditeur téléchargeable sur le site http://book.kongfz.com/item_pic_6713_142390572/, consulté le 12 septembre 2013, le livre

est publié pour la première fois en 1921.

2) Un texte publicitaire en anglais pour *Classification* est affiché à la fin de la *Grammaire française à l'usage des élèves chinois* de MENG Chunqu, 1921 (voir article 26), et à la fin d' *Éléments de langue française* de LIN Wangchao, 1923 (Voir l'article 23).

25. Nouveau Dictionnaire français-chinois(模范法华字典 *Mofan fa-hua zidian*) , XIAO Ziqing (萧子琴), XIE Shouchang (谢寿昌), SHEN Fushun (沈福顺), Shanghai : Presse commerciale, 1923.

1) Selon la page d'éditeur trouvée et téléchargée sur le site http://book.kongfz.com/item_pic_10785_123838936/, consulté le 12 septembre 2013, la première édition est publiée en 1923.

2) La version de 1937 est accessible à la Bibliothèque Franco-Chine (法华图书馆 *Fa-hua tushuguan*) relevant du site <http://www.bookinlife.net>, cote : 154625.

3) Un texte publicitaire pour *Nouveau dictionnaire* est affiché à la page d'éditeur de la *Grammaire française à l'usage des élèves chinois* de MENG Chunqu, 1924 (Voir article 26).

26. Grammaire française à l'usage des élèves chinois (新编法文文法 *Xinbian fawen wenfa*), MENG Chunqu (孟春瞿), Shanghai : Presse commerciale, 1921.

1) L'édition de 1924 est consultable à la BML, fonds chinois, cote : CH14372. La page d'éditeur montre que le livre est paru pour la première fois en 1921.

2) Publicité à la fin d' *Éléments de langue française* de LIN Wangchao, 1923 (Voir l'article 24).

27. Guides polyglottes-Manuel de la conversation français-anglais-chinois (法英华会话指南 *Fa-yin-hua huihua zhinan*) , J. Hieng Tse Kiang, 1923.

1) http://tan.kongfz.com/item_pic_36209_166663022/ , consulté le 9 août 2013.

Chapitre III

1. Guide pour étudier la prononciation française à l'usage des Chinois (法音指南 *Fayin zhinan*), Ho Kien Fou : Imprimerie de la Mission catholique, 1901.

1) Conservé à la BML, fonds chinois, cote SJ ZSI 01334.

2. Méthode graduée de langue française à l'usage des élèves chinois Cours préparatoire (法语读音 *Fayu duyin*), par F. T. D., Hongkong : Imprimerie de la Société des Missions étrangères, 1901.

1) Conservé à la BML, fonds chinois, cote CH 14361.

2) Cf. XU Baikang, 1983, p. 21 : une brève présentation sur la date de parution, auteur, disposition et méthode, écoles où le livre est utilisé

3. Guide français-chinois complet et détaillé avec la prononciation française figurée par des sons chinois (音注法语捷径 *Yinzhu fayu jiejin*), Taotai Tam Pui-shum (亦豪谭培森), Hongkong : The Chinese Printing & Publishing Company, Limited (Tsun Wan Yat Po 循环日报), 1906.

1) Conservé à la BML, fonds chinois, sous cote CH14380.

4. Manuel de poche français-chinois contenant un vocabulaire, des phrases usuelles de la conversation avec la traduction chinoise (分类锦囊法语 *Fenlei jingnang fayu*), WU Zonglian (吴宗濂), 1918.

1) Nous avons trouvé la version de 1939 (publiée par Changsha : Presse commerciale, le nom de l'auteur est figuré en Tsong Lien, Yiching, ancien sénateur, ancien ministre en Italie) à la Bibliothèque Franco-Chine (法华图书馆 *Fa-hua tushuguan*) relevant du site <http://www.bookinlife.net>, cote : 154624. Selon les préfaces, le livre a été bien publié en 1918. Mais d'après la page d'éditeur, la première version a été publiée en 1928 par la Presse Commerciale.

5. Leçons de langue Française illustrées (Tomes 1-6) (法语读本 *Fayu duben*), DURAND Archille, Changhai : Zi-ka-wei, 1915.

1) Nous n'avons pas trouvé la première édition des *Leçons*. Nous pouvons cependant affirmer qu'elle est sortie en 1915 parce que dans la 2^e édition du tome 1 parue en 1925, on peut lire la préface originale faite pour l'édition princeps et celle-ci est rédigée le 15 août 1915 selon la date mise à la fin du texte.

2) Les tomes 1, 2, 4, 5 (2^e édition, 1924-1925) sont consultables à la BML, fonds chinois, cote CH 14367/1, 2, 3, 4, les tomes 3 et 6 y sont introuvables.

3) Sont conservés à la bibliothèque de l'Université des Études étrangères de Shanghai le tome 1 (1940), sous cote F44.5/D948/V.1, le tome 3 (1924), sous cote F44.5/D948/V.3 et le tome 6 (1926), sous cote F44.5/D948/V.6.

4) Un exemplaire du tome 5 est accessible sous forme de microfilm à la BNC, dans la salle de lecture de microfilms, sous cote 2009471471.

5) Pour avoir des descriptions écrites sur l'ensemble de la collection, consulter en chinois «L'histoire de l'enseignement du français en Chine, une analyse de documents et de manuels

de français » de XU Baikang et en français « Survol historique des manuels de français en Chine » de PU Zhihong et al. (Voir la bibliographie) .

6. *Lecture élémentaire de la langue française* (图解初学法文读本 *Tujie chuxue fawen duben*), WANG Shaohui (王绍辉), Shanghai : Presse commerciale, 1919.

1) L'édition de 1920 est consultable à la BML, fonds chinois, cotes : 14374. Le nom de l'auteur est écrit comme « Wang C. H.王绍辉 ». Selon la page d'éditeur, la première version est imprimée et publiée en 1919.

2) Un texte publicitaire en anglais pour *Lecture* est affiché à la fin de la *Grammaire française à l'usage des élèves chinois* de MENG Chunqu, 1921 (Voir Chapitre II, article 26).

7. *Nouveau manuel de langue française* (最新法文读本及会话 *Zuixin fawen duben ji huihua*), ZHENG Minggong (郑明公), Shanghai : Librairie de Chine, 1929.

1) Collection privée, et quelques pages du livre (3^e édi. en 1939) sont affichées sur <http://book.kongfz.com/683/215270382/#process01>.

2) Cf. TIAN Lifang, 2007, p.33 : Le livre est évoqué entre autres comme manuel populaire dans les années 20-40 du 20^e siècle.

8. *Lectures françaises modernes 70 morceaux choisis des grands écrivains* (1. Degré élémentaire) (近代法国文选 *Jindai faguo wenxuan*), annotés par RECLUS Jacques, Shanghai : Librairie de Chine, 1932.

1) Conservé à la BML, fonds chinois, cote : SJ ZSI 01297.

2) Cf. XU Baikang, 1983, p. 22 : quelques mots sur date de parution, auteur, caractéristiques principales.

9. *Nouveau cours de grammaire française* (法语法新解 *Fayu wenfa xinjie*), XIAO Shijun (萧石君), Shanghai : Librairie de Chine, 1935.

1) Collection privée (édi. de 1940) achetée sur le site :

<http://search.kongfz.com/product/zk6cd5k8bedk6587k6cd5k65b0k89e3y0/>.

2) Cf. TIAN Lifang, 2007, p.33 : Le livre est évoqué entre autres comme manuel populaire dans les années 20-40 du 20^e siècle.

10. *Cours de français élémentaire : grammaire, lecture, conversation, vocabulaire, prononciation, exercices* (大学初级法文 *Daxue chuji fawen*), RECLUS Jacques, Shanghai : Presse commerciale, 1937.

1) La 9^e édition de 1947 est découverte à la BML, fonds chinois, cote : SJ ZSI 00128. La page d'éditeur indique que la première édition est sortie en 1937.

2) Cf. XU Baikang, 1983, p. 22 : quelques descriptions sur la disposition du livre et la méthode d'emploi.

Chapitres IV-V

1. *Français* (Tomes 1-10), E. Лившиц, Л. Ронская, et ali., Москва : Государственная учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1950-1962.

1) Le manuel a été mentionné par PU Zhihong et ali.(2005) ;

2) On peut trouver à la bibliothèque de l'Université des Langues étrangères de Pékin divers livres portant le même titre et édités par la même maison d'édition (Editions pédagogiques scolaires d'Etat), mais faits par différents auteurs, dont M. A. Bahareva, Z. V. Kalachyova, E. I. Livshich, N. I. Tennova, O. C. Gorodetskaya, M. A. Бахарева, etc. Ils sont classés avec les cotes : F/I5527/B168-2/6, F/I5527/B168-3/6, F/I5527/B168-2/8, F/I5527/B168-4/6, F/I5527/B168-5/8, F/I5527/B168-4/8, F/I5527/G672-2/5, F/H329.9/F814r H329.9 F814, etc.

2. *Учебник французского языка: Ч. 1* (en français Manuel de français : livre 1), М. Я. Георгиу, Москва : Внешторгиздат, 1955.

1) Consultable dans la bibliothèque de l'Université des Langues étrangères de Pékin, cote : Py/H329.42/Г363

2) Il est conservé à la même bibliothèque des livres soviétiques portant le titre de *Manuel de français*, comme ceux de N.N. Fedotova et S. A. Markova (1954, sous cote : F/I5527/F294/4, F/I5527/F294-2/5), de Н. Н. Tehhoba (1954, sous cote : F/H329.41/T261 H329.41 T261), de I. L. Filimonova et E. Y. Yourieva (1959, sous cote : F/H32/F482 H32 F482), etc.

3. *Французский разговорный язык (Le français de tous les jours)*, O. S. Gorodetskaya, Москва: Издательство литературы на иностранных языках, 1960.

1) Le manuel a été mentionné par PU Zhihong et ali.(2005) ;

2) Consultable à la bibliothèque de l'Université des Langues étrangères de Pékin, cote : F/I5527/G672f

4. *大学法语课本 (Daxue fayu keben, en français Cours de français universitaire)*, Pékin : Éditions Les Temps, 1957-1960.

1) Livres 1-2, pour la 1^{ère} année d'étude, sortis respectivement en 1957, 1958, LI Weici (李慰慈), YANG Weiyi (杨维仪) et ali., facilement trouvables dans les bibliothèques de Pékin ou universitaires. Nous avons consulté l'exemplaire conservé à la bibliothèque de l'Université Renmin de Chine, sub-library : livres anciens, cotes : 95-723/2:1:1, 95-723/2:1:2.

2) Livre 3, pour la 2^e année d'étude, Section pédagogique de français du département des langues occidentales de l'Université de Pékin, livre photocopié, conservé à la bibliothèque de l'Université de Pékin, salle de lecture (209) : livres chinois conservés, cote : 448/1047b(1) ;

3) Livre 4, pour la 3^e année d'étude, 1960, HE Ru (何如), facilement trouvable dans les bibliothèques de Pékin ou universitaires. L'exemplaire consulté se trouve à la bibliothèque de l'Université Renmin de Chine, sub-library : MPK(3), cote : 9510-723/11 ;

4) Livre 5, pour la 4^e année d'étude, 1959, GUO Ling (郭麟阁), facilement trouvable dans les bibliothèques de Pékin ou universitaires. Un exemplaire est conservé à la bibliothèque de l'Université Renmin de Chine, sub-library : MPK(3), cote : 9510-723/6.

5. 中国学生学习法语语音的典型错误及其纠正方法 (*Zhongguo xuesheng xuexi fayu yuyin de dianxing cuowu ji qi jiuzheng fangfa*, en français Les erreurs types commises par les élèves chinois dans l'apprentissage de la phonétique française et les méthodes de correction), TANG Zhiqiang (唐志强), ZHOU Shixun (周世勋), communication au forum des sciences des langues étrangères organisé à l'Institut des Langues étrangères de Pékin en 1956, Pékin : Éditions Les Temps, 1957.

1) Consultable à la bibliothèque de l'Université Renmin de Chine, sub-library : MPK(3), cote : 9510-723/2.

6. 初级法语口语教材 (*Chuji fayu kouyu jiaocai*, en français Cours de conversation française niveau élémentaire), КОТОМГИНА (柯托姆金娜), traduit et annoté par LU Qinyi (陆钦颐), Pékin : Presse commerciale, 1960.

1) Consultable à la Bibliothèque nationale de Chine (NLC), ZWJC sub-library, cote 3052684325

7. 法语语音学 (*Fayu yuyinxue*, en français La Phonétique française), CHEN Dingmin (陈定民), Pékin : Presse commerciale, 1961.

1) Consultable à la bibliothèque de l'Université Renmin de Chine, sub-library : livres anciens, cote : 952-723/2.

8. 法语语音基本知识 (*Fayu yuyin jiben zhishi*, en français Connaissances de base sur la phonétique française), XU Baikang (徐百康), Pékin : Presse commerciale, 1961.

1) Consultable à la bibliothèque de l'Université Renmin de Chine, sub-library : MPK(3), cote : 952-723/1.

9. 法语 (1-4) (*Fayu, Le français*)

1) 1^{ère} version (Livres verts), 1962-1963, SI Tushuang (司徒双), ZHOU Shixun (周世勋), CHEN Zhenyao (陈振尧) et ali., Pékin : Presse commerciale.

2) 2^e version, 1979-1980, Groupe chargé de la rédaction de manuels du département de français de l'Institut des Langues étrangères de Pékin (北京外国语学院法语系教材组), Pékin : Presse commerciale.

3) 3^e version, 1992-1993 Ma Xiaohong (马晓宏), Liu Li (柳利) et ali., Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP)

4) Ces manuels sont accessibles à toutes les bibliothèques universitaires de langues et à la bibliothèque nationale de Chine.

10. 法语上海市业余外语广播讲座 (*Fayu shanghai shi yeyu waiyu guangbo jiangzuo*, en français Français : cours de langues étrangères radiodiffusé à l'intention des autodidactes de Shanghai), livres 1-5, Département de français de l'Institut des Langues étrangères de Shanghai (上海外国语学院法语系), Shanghai : Éditions Renmin de Shanghai, 1973-1975.

1) Consultable à la Bibliothèque nationale de Chine (NLC), ZWJC sub-library, cotes : 3052684648, 3052684689, 3052684721, 3052684762, 3022759355

11. 法语课本 (1-8) (*Fayu keben, Manuel de français*), Département de français de l'Institut

des Langues étrangères de Shanghai (上海外国语学院法语系), Shanghai : Éditions Yiwen, 1981-1984.

1) Ces manuels sont accessibles à toutes les bibliothèques universitaires de langues et à la bibliothèque nationale de Chine. Les exemplaires que nous avons consultés sont empruntés à la bibliothèque de l'Université Renmin de Chine, sous le cote : 9510-723/46.

II. Bibliographie

La bibliographie se veut exhaustive. Tous les titres qui y figurent ont été consultés, sans être nécessairement cités.

I. Archives

1.1 Archives diplomatiques du Ministère français des Affaires étrangères et européennes de Paris (siglées dans le texte AMAEEP)

Série : Service des Oeuvres à l'étranger

cartons 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 394, 395, 396, 397

1.2 Archives diplomatiques du Ministère français des Affaires étrangères et européennes de Nantes (siglées dans le texte AMAEEN)

Fonds Pékin

Série A : cartons 64, 166, 166bis, 180, 180bis, 181, 181bis, 182, 182bis, 185, 186, 187, 187bis, 188, 349, 352, 362, 404, 411, 417, 446, 446bis, 447, 447bis, 448, 448bis, 512, 512bis, 582, 608, 643, 645, 645bis,

Série B : 7, 156

Série D : 761

Fonds Shanghai

Série A noire : cartons 23, 24, 25, 28, 119, 121, 123, 124, 125, 171

Série B rose : cartons 72, 73

Fonds Tientsin

Cartons 86, 87, 88, 90

Fonds Nankin

Cartons 9, 10, 23, 55

Fonds Fouché

Cartons 45, 46

Fonds Taipei

Carton 16

Fonds Tchefou

Carton 21

Fonds Amoy

Série A : vol. 8, 12

Série B : vol. 44

1.3 Archives de la Compagnie des Jésuites de Vanves (siglées dans le texte AJV.)

309 : Zi-Ka-Wei, Collège St Ignace : présentation, correspondance, palmares.

323 : l'Aurore 1: prospectus, présentation, lettres, documents divers, brochure du 25^e anniversaire.

335 : Shanghai, Ecole, sauf St. Ignace et l'Aurore.

FCH 226: Notes et statistiques sur les missions catholiques en chine (1907,1911, 1932).

FCH 352 : Imprimerie de T'ou-se-we Catalogue de livres; divers.

FCH 449 : Nouvelle grammaire française-cours moyen, Université l'Aurore 1949, A.SAIMPEYRE S.J. Licencie es-lettres, professeur à l'Université l'Aurore. 232p.

FCH 450: La langue française-ce qu'on pense en dehors de France, 1914-1929, conférence donnée le 12 déc.1929 par H. TOSTEN, S.J., professeur à l'Université l'Aurore, Shanghai.

FCH 474 : Cursus litteraturae sinicae nova editio (4 vol.), P. Angelo Zottoli S.J., Changhai, T'ou-se-we, 1909

FCH 492 : 医方实诀 Formulaire médical en français et en chinois contenant des recettes européennes composées uniquement d'ingrédients chinois, le Père John TWRDY, S.J. 戴尔第, missionnaire au Kiang-nan (Chine), Shang-hai, Zi-ka-we, imprimerie de la mission catholique, 1921 4e édi.

FCH 497: Volume 1-3 (1927-1950) , Missions séminaires écoles catholiques en Chine (1927-1928), Bureau sinologique de Zi-ka-we, Changhai, Imprimerie de T'ou-Se-we, Zi-ka-wei.

FCH 556: publications de T'ou-se-we.

1.4 Bibliothèque municipale de Lyon (siglée dans le texte BML)

Fonds de l'Institut Franco-chinois de Lyon

Cours français à l'octobre 1927 cantonnais arrivés en 1926, n° 552.

Cours de français (et latin) Institut et Berlitz 1929-1930, n° 553.

Dossier de M. Paul ROUGIER (1927-1928), n° 554.

Dossier Écoles et professeurs et cours de français à l'IFCL(1930-1931), n° 555.

Dossier Melle Courand 1931-1932 (cours de français à l'IFCL), n° 557.

Dossier de Louis CLERC, professeur de français (IFCL) (1921-1922), n° 558.

II. Interviews de professeurs de français

CHEN Zhenyao (1933-), ancien professeur à l'Institut des Langues étrangères de Pékin et président de l'ACPF, interviewé le 19 novembre 2009.

ZHANG Zhengzhong (1938-), ancien professeur à l'Institut de Diplomatie (Pékin) et directeur de département de français, interviewé le 1^{er} février 2014.

FU Rong (1960-), professeur à l'Université des Langues étrangères (issue de l'Institut des Langues étrangères de Pékin) et ancien directeur de département de français, interviewé le 17 janvier 2014

III. Publications

3.1 La DLE générale

En français

BEACCO Jean-Claude, « Méthodes et méthodologies : pour faire le point », *Le français dans le monde*, n° 205, 1986, pp. 45-50.

BOYER Henri, BUTZBACH-RIVERA Michèle, PENDANX Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE International, 1992.

CUQ Jean-Pierre (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE international, 2003.

CUQ Jean-Pierre, CRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG, 2005.

DABÈNE Louise, *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris :

- Hachette, 1994.
- FRANÇOIS Simiand, «Méthode historique et science sociale », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. n° 1, vol. 15, 1960, pp. 83-119, sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_1960_num_1_5_1_421747 [consulté le 29 novembre 2011].
- GALISSON Robert, « De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures - Vingt ans de réflexions disciplinaires », *ELA*, n° 79, juillet-septembre, 1990.
- GALISSON Robert, PUREN Christian, *La Formation en question*, Paris : CLE International, 1999.
- GERMAIN Claude, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLE International, 1993.
- MARTINEZ Pierre, *La didactique des langues étrangères*, Paris : Presses universitaires de France, 2002 (3^{ème} édition).
- PERCHE Valérie, « Vers une didactique complexe des langues-cultures—d'un électisme empirique à un électisme cohérent », *Synergies Chine*, n° 6, Revue du GERFLINT, 2011, pp.177-188.
- PENDANX Michèle, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris : CLE international, 1990.
- PORCHER Louis, *Le français langue étranger*, Paris : CNDP et Hachette, 1995.
- PUREN Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan/CLE International, 1988.
- PUREN Christian, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'électisme*, Paris : Didier-Crédif, 1994.
- PUREN Christian, « Électisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Synergies Chine*, Revue de GERFLINT, n° 2, 2007, pp.15-26.
- SAILLARD Claire, « Présentation », *Synergies Chine*, Revue de GERFLINT, n° 2, 2007, pp.9-14.
- TARDIEU Claire, *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris : Éditions Ellipses, 2008.

En chinois

CHEN Donglin, *Précis des théories de l'enseignement de l'anglais*, Shanghai : Librairie de Chine, 1948.

(陈东林,《英语教学法概论》,上海:中华书局,1948)

COMITÉ DE FORMATION DES ENSEIGNANTS DES ÉCOLES PRIMAIRES ET SECONDAIRES DE PÉKIN (dir.), *Conférences sur l'enseignement des langues étrangères*, Pékin/Tianjin : Éditions Éléphant, 1950.

(北京市中小学教职员学习委员会(编),《外语教学讲座》,北京/天津:大象书店,1950)

COMITÉ DE RÉDACTION DE SÉRIE D'OUVRAGES SUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'ÉCOLE DES LANGUES ÉTRANGÈRES (dir.) (外国语学校外语教学丛书编辑委员会(编))

– *Comment analyser les textes ?* (version révisée), Pékin : Éditions Les Années 50, 1953.

(《如何进行课文分析》(外语教学丛书之一)(改订本),北京:五十年代出版社,1953)

– *Nouvelle orientation pour l'enseignement des langues en Union soviétique* (version révisée), Pékin : Éditions Les Années 50, 1953.

(《苏联语文教学的新方向》(外语教学丛书之一)(改订本),北京:五十年代出版社,1953)

– *Comment enseigner le cours de lecture ?* (version révisée), Pékin : Éditions Les Années 50, 1954.

(《如何教阅读课》(外语教学丛书之一)(改订本),北京:五十年代出版社,1954)

– *Quelques problèmes sur les théories d'enseignement des langues étrangères*, Pékin : Éditions Les Années 50, 1954.

(《外语教学法的几个问题》(外语教学丛书之一),北京:五十年代出版社,1954)

FU Rong, « Étude sur les trois dimensions dans la didactologie des langues-cultures étrangères et leur interaction », *Journal de l'Institut des Langues étrangères de Pékin*, n° 6, Pékin : Presse de l'Institut des Langues étrangères de Pékin n° 2, 2003, pp.1-11.

- (傅荣,《解读外国语言—文化教学的三个层面及其相互关系》,北京第二外国语学院学报,第6期(总第118期),2003年,第1—11页)
- FU Rong, WANG Kefei, «Analyse sur les politiques plurilinguistiques et quelques mesures en didactique des langues étrangères concernées », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n°1, 2008, pp.14-19.
- (傅荣,王克非,《欧盟语言多元化政策及相关外语教育政策分析》,外语教学与研究,2008,第1期,第14-19页)
- HAO Han, « Questions clés dans les débats des milieux soviétiques de l'enseignement des langues étrangères sur la méthodologie directe et la méthodologie de comparaison consciente », *Documents de Référence sur la Linguistique*, n° 1, 1966, pp.15-17.
- (浩涵,《苏联外语教学界中直接教学法与自觉对比法争论的主要问题》,语言学资料,第1期,1966,第15-17页)
- HE Yanming, «Auto-évaluation : une stratégie efficace dans la formation à l'autonomie de l'apprenant en études –inspirations venant du Portfolio appliqué dans les pays européens », *Le Journal du Collège professionnel de l'Industrie légère du Guangdong*, n° 2, juin 2006, pp. 53-55.
- (何艳铭,《自我评估-培养学习者自主学习能力的有效策略-欧洲各国实施〈欧洲语言档案〉的启示》,广东轻工职业技术学院学报,第5卷第2期,2006年,第53-55页)
- HE Yanming, FENG Zengjun, «L'enseignement des langues en Europe orienté vers une nouvelle ère – Essai sur le cadre européen commun de référence », *La Revue d'études comparatives*, n° 6, 2005, pp. 86-90.
- (何艳铭,冯增俊,《走向新世纪的语言教学-〈欧洲语言档案〉述评》,比较教育研究,第6期,2005年,第86-90页)
- HENG Qi, « Enseigner la conversation par les images », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 2, 1966, pp.40-43.
- (恒启,《看图说话的教学方法》,外语教学与研究,第2期,1966年,第40-43页)
- HU Wenzhong (dir.), *Enseignement des langues étrangères et la culture*, Presse de l'Éducation du Hunan, 1997.
- (胡文仲(主编),《外语教学与文化》,长沙:湖南教育出版社,1997年)

LI Tingxiang, « Les accusations sur la méthodologie directe de l'enseignement des langues étrangères », *Journal de l'Université normale de Pékin*, n° 1, 1957, pp.121-136.

(李庭芑,《对外语直接教学法的批判》,北京师范大学学报,第1期,1957年,第121-136页)

LI Tingxiang, « Brève introduction à la méthodologie directe », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 3, 1962, pp. 55-59.

(李庭芑,《直接教学法简介》,外语教学与研究,第3期,1962年,第55-59页)

LIU Li, « La méthodologie directe de l'enseignement des langues étrangères », *Éducation du Peuple*, n° 1, 1963, pp. 33-37.

(刘犁,《外语教学的直接教学法》,人民教育,第1期,1963年,第33-37页)

LU Dianyang, *Une Théorie rénovatrice de l'apprentissage des langues étrangères*, Shanghai : Librairie du Monde, 1933.

(陆殿扬,《革新的外国语学习法》,上海:世界书局,1933)

LU Dianyang, *Recueil de propos de Lu Dianyang sur l'enseignement de l'anglais*, Shanghai : Librairie de Chine, 1937.

(陆殿扬,《陆殿扬英语教学言论集》,上海:中华书局,1937)

PU Zhihong, « Action en didactique des langues – Changement de concepts didactiques en Europe et quelques inspirations », *Le Journal de l'Institut des Études des langues étrangères du Sichuan*, n°1, janvier 2008, pp. 129-133.

(蒲志鸿,《“行动”与外语教学-欧洲语言教学理念的转变及其启示》,四川外国语学院学报,2008年,第1期,第129-133页)

SHU Dingfang, ZHUANG Zhixiang, *La didactique moderne des langues étrangères : théories, pratiques et méthodes*, Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, 2006 (8^e impression).

(束定芳,庄智象,《现代外语教学—理论、实践与方法》,上海:上海外语教育出版社2006年,第8次印刷)

XI Zuo, « A propos de la manière de traiter de la langue maternelle », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 2, 1965, pp. 22-23.

(习佐,《怎样对待本族语》,外语教学与研究,第2期,1965年,第22-23页)

XI Zuo, « A propos de la méthode de 'la préférence de l'audio-oral' », *Recherche et*

Enseignement des Langues étrangères, n° 4, 1965, pp. 65.

(习佐,《试谈听说领先》,外语教学与研究,第4期,1965年,第65页)

XI Zuo, « A propos de la manière de traiter de la langue maternelle II », *Documents de Référence pour l'Enseignement des Langues étrangères*, n° 1, 1966, pp. 9-12.

(习佐,《再谈怎样对待本族语问题》,外语教学参考资料,第1期,1966年,第9-12页)

XIA Gaizun, LIN Yutang et ali, *Théories de l'apprentissage pour les matières à étudier au niveau secondaire*, Shanghai : Librairie Kaiming, 1931.

(夏丐尊,林语堂等,《中学各科学学习法》,上海:开明书店,1931)

YAN Zhenyao, « Améliorons notre enseignement des langues étrangères sous la direction de la pensée de Mao Zetong », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 1, 1966, pp. 6-8.

(燕正曜,《在毛泽东思想指导下改革我们的外语教学》,外语教学与研究,第1期,1966年,第6-8页)

YANG Liming, « Quelques idées personnelles sur l'enseignement du vocabulaire et des phrases avec la méthode de «la précedence de l'audio-oral », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 4, 1965, pp. 26-28, 25.

(杨立民,《用听说领先法教词汇、句型的一点体会》,外语教学与研究,第4期,1965年,第26-28,25页)

YU Yuefa, « Discussions sur la méthodologie directe organisées par l'Association de l'enseignement des langues du Helongjiang », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 4, 1964, pp. 64-67.

(俞约法,《黑龙江省语文学会讨论直接教学法问题》,外语教学与研究,第4期,1964年,第64-67页)

YING Yuntian, *Didactique des langues étrangères*, Pékin : Presse de l'Éducation supérieure, 1986.

(应云天,《外语教学法》,北京:高等教育出版社,1986)

ZHANG Jianzhong, *Les principaux courants méthodologiques étrangers sur l'enseignement des langues étrangères*, Shanghai : Presse de l'Université normale de Chine de l'Est, 1983.

- (章兼中, 《国外外语教学法主要流派》, 上海: 华东师范大学出版社, 1983)
- ZHANG Shiyi, *Théorie de l'enseignement de l'anglais*. Shanghai : Librairie de Chine, 1922.
- (张士一, 《英语教学法》, 上海: 中华书局, 1922)
- ZHANG Shiyi, « De l'automatisme des quatre compétences dans l'enseignement de l'anglais», *Enseignement et Apprentissage*, n° 2, vol. 1, Nankin/Shanghai : Librairie Zhengzhong, 1935, pp.103-124.
- (张士一, 《英语教学上的四熟主义》, 教与学, 第 1 卷第 2 期, 南京 / 上海: 正中书局, 1935 年, 第 103-124 页)
- ZHOU Yueran, *Théorie de l'enseignement primaire des langues étrangères*, Shanghai : Presse commerciale, 1929.
- (周越然, 《小学外国语科教学法》, 上海: 商务印书社, 1929)
- ZHOU Yueran, *Théorie de l'enseignement élémentaire des langues étrangères*, Shanghai : Presse commerciale, 1932.
- (周越然, 《初级外国语科教学法》, 上海: 商务印书社, 1932)

3.2. L'enseignement des L2 en Chine

3.2.1 Histoire de l'enseignement des L2

En français

- DAI Dongmei, «L'essor de l'enseignement du français en Chine sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises », communication au colloque didactique organisé à l'Université des langues étrangères de Pékin, le 13 janvier 2014.
- DAI Dongmei, *La diffusion du français en Chine* (中国法语传播史), Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), juillet 2014.
- FU Rong, «Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergies Chine*, n°1, Revue du GERFLINT, 2005, pp.27-39.
- MAUGEY Axel, «De la francophonie en Chine », in *le Moci*, n° 1635, le 29 janvier 2004, pp. 54-56.
- ZHOU Wei, « L'enseignement des langues étrangères en Chine ancienne», *Synergies Chine*,

n° 6, Revue du GERFLINT, 2011, pp. 189-194.

En chinois

- Ouvrages, articles

ARCHIVES DE L'HISTOIRE DE LA CHINE N° 2, *Archives de l'histoire de la République de Chine* (vol. 3 – Éducation), Nankin : Éditions des Livres anciens du Jiangsu, 1991.

(中国第二历史档案馆編,《中华民国史档案资料汇编》(第三辑,教育),南京:江苏古籍出版社,1991)

CAO Deming (dir.), *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur du français première langue étrangère en Chine*, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), 2011.

(曹德明(主编),《中国高校法语专业发展报告》,北京:外语教学与研究出版社,2011)

CHEN Xiangyang, *Étude sur l'organisation du Collège Tongwen guan créé vers la fin de la dynastie des Qing*, Canton : Presse de l'Éducation supérieure du Guangdong, 2004.

(陈向阳,《晚清京师同文馆组织研究》,广州:广东高等教育出版社,2004年)

CHEN Yan (dir.), *L'Université franco-chinoise et l'Université polytechnique de Pékin*, Pékin : Presse de l'Université polytechnique de Pékin, 2001.

(陈雁(主编),《中法大学与北京理工大学》,北京:北京理工大学出版社,2010年)

DAI Weidong(dir.), *Rapport sur l'évolution de l'enseignement des langues étrangères en milieu universitaire de Chine (1978-2008)*, Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, 2008.

(戴炜栋(主编),《高校外语专业教育发展报告(1978-2008)/改革开放30年中国外语教育发展丛书》,上海:上海外语教育出版社,2008年)

DAI Weidong (dir.), *Étude de l'évolution de l'enseignement des langues étrangères en Chine (1949-2009)*, Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, 2009.

(戴炜栋(主编),《中国外语教育发展研究(1949-2009)》,上海:上海外语教育出版社,2009年)

FU Ke, *Histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine* (troisième édition en

- 2004), Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, 1986.
 (付克,《中国外语教育史》,上海:上海外语教育出版社,1986年)
- GAO Shiliang, *L'Histoire des écoles religieuses en Chine*, Presse de l'Éducation du Hubei, 1994.
 (高时良,《中国教会学校史》,湖北教育出版社,1994)
- GAO Shiliang, HUANG Renxian, *Archives de l'histoire d'éducation dans la Chine contemporaine – sous le mouvement de l'occidentalisation*, Shanghai : Presse de l'Éducation de Shanghai, 2007.
 (高时良,黄仁贤,《中国近代教育史资料汇编—洋务运动时期教育》,上海:上海教育出版社,2007)
- HU Wenzhong, «60 ans de l'éducation des langues étrangères en Chine nouvelle : Exploits et Défauts », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 3, vol. 41, mai 2009, pp. 163-169.
 (胡文仲,《新中国六十年外语教育的成就与缺失》,外语教学与研究,第41卷,第3期,2009年5月,第163-169页)
- LI Chuansong, XU Baofa, *Histoire contemporaine de l'enseignement des langues étrangères en Chine*, Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, 2006.
 (李传松、许宝发,《中国近现代外语教育史》,上海:上海外语教育出版社,2006年)
- LI Chucui, *Documents sur l'histoire de l'éducation de la Chine occupée par les puissances impérialistes*, Pékin : Éditions de Sciences d'Éducation, 1987.
 (李楚材,《帝国主义侵华教育史料》,北京:教育科学出版社,1987)
- LI Liangyou et ali., *Histoire de l'enseignement de l'anglais en Chine*, Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, 2004 (2^e édition).
 (李良佑等,《中国英语教学史》,上海:上海外语教育出版社,2004年3月,第二次印刷)
- LIBRAIRIE DU MONDE, *Recueil des décrets d'éducation en vigueur*, Shanghai : Librairie du Monde, 1930.
 (《现行教育法令大全》,上海:世界书局(编印),1930)
- MAO Lirui, SHEN Guanqun, *Histoire générale de l'éducation en Chine*, Jinan : Presse de

l'Éducation du Shandong, 1988.

(毛礼锐, 沈灌群, 《中国教育通史》, 济南: 山东教育出版社, 1988 年)

QU Xingui, TANG Liangyan, *Recueil des documents historiques sur l'histoire de l'éducation dans la Chine contemporaine – évolution des régimes scolaires*, Shanghai : Presse de l'Éducation de Shanghai, 2007.

(璩鑫圭, 唐良炎, 《中国近代教育史资料汇编-学制演变》, 上海: 上海教育出版社, 2007)

SITE DU NEWS OF COMMUNIST PARTY OF CHINA, *Recueil des documents historiques depuis la fondation de la République populaire de Chine (vol. 19)*, disponible sur : <http://cpc.people.com.cn/GB/64184/64186/66675/4493728.html> [consulté le 1^e mai 2014].

(中国共产党新闻·文献资料, 《建国以来重要文献选编第 19 册》, 人民网: <http://cpc.people.com.cn/GB/64184/64186/66675/4493728.html>)

SECTION PÉDAGOGIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'INSTITUT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DU SICHUAN, *Recueil de documents choisis sur l'enseignement des langues étrangères dans la République populaire de Chine 1950-1982*, décembre 1983.

(四川外语学院外语教学研究室 (编), 《中华人民共和国外语教育文件选编 1950-1982》, 1983 年 12 月)

SITE DU PEUPLE, *Recueil des documents historiques depuis la fondation de la République populaire de Chine (vol. 19)*, disponible sur le site du News of the Communist party of China dont le lien est le suivant : <http://cpc.people.com.cn/GB/64184/64186/66675/4493728.html> [consulté le 1^e mai 2014].

(人民网: 《建国以来重要文献选编第 19 册》, 链接网页 : <http://cpc.people.com.cn/GB/64184/64186/66675/4493728.html> [2014 年 5 月 1 日查阅])

SU Jing, *Le Collège impérial de langues et ses enseignants et élèves sous la dynastie des Qing*, Taipei : Imprimerie de Shanghai, 1985.

(苏静, 《清季同文馆及其师生》, 台北: 上海印刷厂, 1985)

SU Jinying, et al., «L'École de Navires de Fuzhou :un cas exceptionnel dans l'enseignement

des langues étrangères de Chine, », *Les langues étrangères*, n° 5, 2009, pp. 133-137.

(粟进英等, 《中国外语教育的非常史例: 福州船政学堂》, 外国语文, 2009 年第 5 期, 第 133-137 页)

TIAN Lifang, *Étude sur l'enseignement des langues étrangères à l'époque du gouvernement nationaliste de Nankin*, mémoire de master soutenu à Université normale du Shandong le 20 avril 2007.

(田利芳, 《南京国民政府时期外语教育研究》(硕士研究生论文), 山东师范大学, 2007 年 4 月 20 日答辩)

ZHANG Fang, «L'enseignement du français en Chine », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 1, 1992, pp. 24-27.

(张放, 《法语教学在中国》, 外语教学与研究, 1992 年第 1 期, 第 24-27 页)

ZHANG Kaiyuan, *La transformation sociale et les universités religieuses*, Wu Han : Presse de l'Éducation du Hubei, 1998.

(章开沅, 《社会转型与教会大学》, 武汉: 湖北教育出版社, 1998 年)

ZHU Youhuan, *Archives de l'éducation en Chine contemporaine* (vol.1, 1^e livre). Shanghai : Presse de l'Université normale de Chine de l'Est, 1983.

(朱有璘, 《中国近代学制史料第一辑上册》, 上海: 华东师范大学出版社, 1983 年)

ZHU Youhuan, *Archives de l'éducation en Chine contemporaine* (vol. 2, 1^e livre). Shanghai : Presse de l'Université normale de Chine de l'Est, 1987.

(朱有璘, 《中国近代学制史料第二辑上册》, 上海: 华东师范大学出版社, 1987 年)

- Mémoires et souvenirs

DENG Rong, *Mon père Deng Xiaoping : l'époque de la passion*, Pékin : Presse des Documents historiques du Comité central du PCC, 2010, pp. 67-143.

(邓榕, 《我的父亲邓小平: 激情年华》, 北京: 中央文献出版社, 2010, 第 67-143 页)

JI Xianlin et ali., *De l'histoire de l'enseignement des langues étrangères – souvenirs de professeurs*, Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai.

(季羨林 (等), 《外语教育往事谈-教授们的回忆》, 上海: 上海外语教育出版社, 1988)

– LI Funing, «Souvenirs de quelques-uns de mes professeurs d'université », pp.273-280.

(李赋宁,《回忆我大学时代的几位老师》,第 273-280 页)

– MEI Shaowu, «Souvenirs de mon parcours d'apprentissage de langue étrangère », pp. 329-342.

(梅绍武,《回忆学习外语所走过的道路》,第 329-342 页)

– QI Zhusheng, «Le souvenir du passé revient avec le printemps », pp.236-250.

(漆竹生,《春满人间谈往事》,第 236-250 页)

– YANG Zhouhan, «Mon profil d'apprentissage de la langue et la littérature étrangères », pp.212-222.

(杨周翰,《饮水思源:我学习外语和外国文学的经历》,第 212-222 页)

– ZHANG Weilian, «Mon profil d'apprentissage d'allemand et quelques réflexions personnelles sur l'enseignement de l'allemand », pp.35-46.

(张威廉,《我学德语的经过和对德语教学的点滴看法》,第 35-46 页)

LIU Rushan, *Mémoires de QI Rushan*, Shenyang : Presse de l'Éducation du Liaoning, 2005, pp. 27-44.

(刘如山,《齐如山回忆录》,沈阳:辽宁教育出版社,2005,第 27-44 页)

PRESSE COMMERCIALE, *La Presse commerciale : une histoire de 90 ans*, P ékin : Presse commerciale, 1987.

(商务印书馆,《商务印书馆九十年 1897-1987》,北京:商务印书馆,1987)

SHEN Peilin, «Mon séjour en France en tant qu'étudiant-ouvrier (1920-1926) » (1^{ère} et 2^e parties), *Archives et Histoire*, n° 4, 2004, pp.33-39 ; n°5, 2004, pp.31-39.

(沈沛霖口述,沈建中整理,《我的留法勤工俭学经历(1920-1926)》(上、下),档案与史学,2004 年第 4 期,第 33-39 页;2004 年第 5 期,第 31-39 页)

3.2.2 Discours scientifiques

En français

BESSE Henri, «Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine », *Synergies Chine*, n° 6, Revue du GERFLINT, 2011, pp. 249-260.

BEL David, XU Yan, «CECR et contexte chinois : regards croisés », *Le français dans le*

- monde – Recherche et application*, n° 50, juillet 2011, pp. 140-149.
- ÉLA, *Enseignement/Apprentissage du français langue étrangère et public asiatique*, n° 126, Paris : Didier Érudition, avril-juin 2002.
- FU Rong, «L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français : une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards », *Synergies Chine*, n°2, Revue du GERFLINT, 2007, pp.75-84.
- FU Rong, «Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois », *Recherches et Applications*, n° 46, juillet 2009, pp. 88-97.
- HU Yu, «Place du communicatif et didactique dans les représentations d'enseignants chinois de français », *Synergies Chine*, n° 6, Revue du GERFLINT, 2011, pp.117-126.
- MARTIN Eva, «Penser l'éclectisme en Chine » in «L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine : échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe », *Synergies Chine*, Revue de GERFLINT, n° 2, 2007, pp.35-60.
- OBADIA A., LAPLACE Linda, «Opinions des professeurs et des étudiants sur l'enseignement du français langues étrangères en Chine », *Dialogues et cultures*, n° 40, 1996, pp. 21-31.
- XU Yan, «Test de repérage du niveau linguistique des étudiants chinois dans la perspective de l'adaptation du CECR au milieu universitaire de Chine », *Synergies Chine*, n° 6, Revue du GERFLINT, 2011, pp. 167-176.
- XU Yan, «Le CECRL et la culture éducative en Chine : confrontation ou convergence ? », in *Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle*, Actes du Colloque international *Quelle didactique plurilingue et pluriculturelle en contexte mondialisé?* organisé du 17 au 19 juin 2010, 2014, Berne : Peter Lang, pp.183-203.
- WANG Mingli, *L'enseignement universitaire du français en Chine : permanences et (r)évolution*, thèse soutenue à l'Université Lyon 2, 2005, disponible sur le site :http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/wang_ml
- WANG Mingli, *La didactique et la pratique de l'enseignement du FLE* (法语教学理论与实

践), Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), 2009.

En chinois

CHEN Zhenyao, « Quelques problèmes existant dans l'enseignement du français élémentaire », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n°1, 1966, pp.3-6.

(陈振尧,《法语基础教学中的几个问题》,外语教学与研究,第1期,1966年,第3-6页)

CHEN Zhongsheng, « Avancer dans l'application du principe de “recours à la langue maternelle” et pratiquer d'une manière plus efficace la “méthodologie comparative et consciente” », *Enseignement des langues étrangères et traduction (Langues étrangères)*, n° 6, 1959.

(陈中绳,《把“依靠本族语原则”提高一步,更有效运用“自觉比较法”》,外语教学与翻译(外国语),第9期,1959年。)

CHONG Shi, «Ce que nous avons éprouvé dans l'application de la méthode de « la prééminence de l'audio-oral », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 2, 1965, pp. 12-15.

(崇实,《试用听说法的初步体会》,外语教学与研究,第2期,1965年,第12-15页)

DÉPARTEMENT D'ANGLAIS DE L'INSTITUT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE PÉKIN, «Enquête sur l'effet pédagogique de la méthode de « la prééminence de l'audio-oral après un an d'application », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n°1, 1966, pp.13-17.

(北京外语学院英语系,《“听说领先”法教学一年效果调查》,外语教学与研究,第1期,1966,第13-17页)

DÉPARTEMENT DES LANGUES OCCIDENTALES DE L'UNIVERSITÉ DE PÉKIN, *Documents de référence sur les méthodes et pratiques de l'enseignement des langues étrangères* (livre polycopié), 1954.

(北京大学西语系(编著),《外语教学经验及方法参考文件》(油印本),1954)

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES, « L'utilisation de l'équipement audio-visuel dans l'enseignement du chinois aux États-Unis », n° 34, 1963

(外语教学参考资料,《美国外语教学应用电教设备的一些情况》,第34期,1963年)

ÉCOLE DES LANGUES ÉTRANGÈRES RELEVANT DE L'INSTITUT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE SHANGHAI, «Bilan sur l'application de la méthode de « la précedence de l'audio-oral et celle d'inspiration », *Recherche et enseignement des langues étrangères*, n°3, 1965, pp. 26-31,

(上海外国语学院附属外国语学校, 《试行启发式和听说领先法的工作小结》, 外语教学与研究, 第3期, 1965年, 第26-31页)

GROUPE PÉDAGOGIQUE D'ANGLAIS N°1 DU DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ DU HEBEI, « Notre première expérimentation de la méthode de « la précedence de l'audio-oral », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères de Pékin*, n°4, 1966, pp. 30-32.

(河北大学外语系英一教学小组, 《我们对听说教学法的初步试验》, 外语教学与研究, 第2期, 1966, 第30-32页)

GROUPE PÉDAGOGIQUE DE PREMIÈRE ANNÉE DU DÉPARTEMENT D'ANGLAIS DE L'INSTITUT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE PÉKIN, « Compte-rendu : un an d'application de la méthode de l'audio-oral en précedence », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n°4, 1965, pp. 13-20.

(北京外国语学院英语系一年级教学小组, 《采用听说领先法一学年情况介绍》, 外语教学与研究, 第4期, 1965年, 第13-20页)

GROUPE DE RECHERCHE EN MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU RUSSE DU DÉPARTEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE L'UNIVERSITÉ NORMALE DE CHINE DE L'EST (dir.), *Index de ressources scientifiques de référence sur la théorie d'enseignement du russe*, Shanghai : Presse de l'Université normale de Chine de l'Est, 1958.

(华东师范大学外语系俄语教学法教研组(编), 《俄语教学法资料索引》, 上海: 华东师范大学出版社, 1958)

GU Nanhua, « Expérimentation d'un enseignement par les images et en situation », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n°2, 1966, pp.43-44.

(顾南华, 《图画教学和情景教学的探索》, 外语教学与研究, 第2期, 1966, 第43-44页)

LA LINGUISTIQUE MODERNE, « L'utilisation de l'équipement audio-visuel dans

l'enseignement du chinois au Japon », n° 1, 1966, pp. 17, 11

(当代语言学,《日本利用电教设备教学汉语的试行情况》,第1期,1966年,第17,11页)

LIANG Jiazhen, «L'enseignement de l'allemand avec la méthode de « la prééminence de l'audio-oral : une expérimentation avancée », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 2, 1966, pp. 25-29.

(梁家珍,《德语听说领先教学的进一步试验》,外语教学与研究,第2期,1966,第25-29页)

SECTION D'ALLEMAND DE L'INSTITUT DES LANGUES ÉTRANGÈRES DE XI'AN, «Bilan sur l'application de la méthode de « la prééminence de l'audio-oral », *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 4, 1965, pp.21-25.

(西安外国语学院德语教研室,《试行听说领先教学的情况》,外语教学与研究,第4期,1965年,第21-25页)

SECTION PÉDAGOGIQUE CHARGÉE DE L'ENSEIGNEMENT POUR LA 1^{ÈRE} ANNÉE DU DÉPARTEMENT D'ANGLAIS DE L'INSTITUT DES LANGUES ÉTRANGÈRE DE PÉKIN, *Recherche et Enseignement des Langues étrangères*, n° 4, 1965, pp.13-20.

(北京外国语学院英语系一年级教学小组,《采用“听说领先”法一学年情况介绍》,外语教学与研究,第4期,1965年,第13-20页)

SHANG Waiying, «Quelques expériences acquises dans l'application de la méthode de « la prééminence de l'audio-oral en cours d'anglais des 1^{ère} et 2^e années », *Recherche et enseignement des langues étrangères*, n° 3, 1965, pp.14-21.

(尚外英,《一二年级英语课试行“听说领先”的初步经验》,外语教学与研究,第3期,1965年,第14-21页)

SHU Dingfang, «Appel à l'élaboration d'une théorie didactique des langues étrangères aux caractéristiques chinoises », *Le Monde des Langues étrangères*, n° 6, 2005, pp.2-7, p.60.

(束定芳,《呼唤具有中国特色的外语教学理论》,外语界,2005年第6期,第2-7页,第60页)

SHU Dingfang, HUA Weifen (dir.), *Recherches effectuées en Chine sur les théories de l'enseignement des langues étrangères (1949-2009)*, Shanghai : Presse de l'Éducation des Langues étrangères de Shanghai, 2009.

(束定芳, 华维芬 (主编), 《中国外语教学理论研究 (1949-2009)》, 上海: 上海外语教育出版社, 2009年)

TANG Zhiqiang, « Quelques problèmes sur l'enseignement de l'oral en première année dans les écoles de langues », *Lettres occidentales*, n° 1, vol. 2, 1958, pp.100-102.

(唐志强, 《外语院校一年级口语教学的几个问题》, 西方语文, 第 1 期, 第 2 卷, 1958 年, 第 100-102 页)

W. Grabe D. Mohon (Américain), « Quelques points de vue sur la formation des enseignants chinois en didactique », *L'enseignement des langues étrangères*, n° 3, 1986, pp.15-16.

((美) W. Grabe D. Mohon, 《对中国以教学法为主培训师资的几点看法》, 外国语言教学资料报导, 1986 年第 4 期, 第 15-16 页)

ZHANG Zhengdong, *Theories and schools of foreign language teaching methodology in China*, Pékin : Éditions Sciences, 2000.

(张正东, 《中国外语教学法理论与流派》, 北京: 科学出版社, 2000)

ZHU Chun, « Les films, diapositives et enregistrements sonores à l'usage de l'enseignement des langues étrangères », *Journal semestriel de l'Institut des Langues étrangères de Shanghai*, n° 2, 1958.

(朱纯, 《电影、幻灯和录音在外语教学上的应用》, 上海外国语学院季刊, 第 2 期, 1958)

ZHU Hong, « Pourquoi la Chine n'a-t-elle pas une méthodologie d'enseignement propre à elle? », *Journal de l'Université du Hunan*, tome 10, n° 3, 1996, pp.60-64, p.88.

(朱红, 《中国为什么没有自己的教学法? 》, 湖南大学学报, 1996 年第 10 卷, 第 3 期, 第 60-64 页, 第 88 页)

3.2.3 Documents officiels

En français

CONSEIL DE L'EUROPE, *Le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier, 2005.

En chinois

COMMISSION NATIONALE DE L'ÉDUCATION DE CHINE, *Le curriculum national pour*

l'enseignement supérieur du français première langue étrangère (niveau fondamental) (6^e impression, 1^{ère} édition en décembre 1988), Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), 2007.

(国家教育委员会(编), 《高等学校法语专业基础阶段教学大纲》, 北京: 外语教学与研究出版社, 1988年12月第1版, 2007年7月第6次印刷)

INSTITUT D'ETUDES DE COURS ET MANUELS (dir.), *Critères de l'enseignement primaire et secondaire dans la Chine du 20^e siècle • Recueil de curricula : les langues étrangères (l'anglais)*, Pékin : Presse de l'Éducation du Peuple, 2001.

(课程教材研究所编, 《20世纪中国中小学标准·教学大纲汇编: 外语卷(英语)》, 北京: 人民教育出版社, 2001)

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION SUPÉRIEURE DE LA RPC (dir.), *Programme de l'enseignement du français moderne (pour l'enseignement universitaire de la langue et de la littérature françaises comme spécialité)*, Pékin : Presse de l'Éducation supérieure, 1956.

(中华人民共和国高等教育部(审订), 《现代法语教学大纲(草案): 综合大学法国语言文学专业四年制用》, 北京: 高等教育出版社, 1956年)

WANG Wenrong et ali., *Le curriculum national pour l'enseignement supérieur du français langue étrangère (niveau avancé)*, Pékin : Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), 1997.

(王文荣等, 《高等学校法语专业高年级法语教学大纲》, 北京: 外语教学与研究出版社, 1997年)

3.3 Étude en manuels

En français

BESSE Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris : Didier, 2005.

BESSE Henri, «Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant », *Synergies Chine*, n° 5, Revue du GERFLINT, 2010, pp.15-25.

DANG Yingmei, «La réception des manuels de français en Chine », *Synergies Chine*, n° 3, Revue du GERFLINT, 2008, pp.139-142.

PU Zhihong, LU Jingming, XU Xiaoya, «Survol historique des manuels de français en

Chine », *Synergies Chine*, n° 1, Revue du GERFLINT, 2005, pp.72-79.

THIERRY Anne-Marie, *Analyse de méthodes français langue étrangère*, Sèvres : C.I.E.P., 1987.

XU Yan, «Différences méthodologiques entre les manuels français et chinois de FLE sous l'angle de l'organisation structurale du contenu », *Synergies Chine*, n° 5, Revue du GERFLINT, 2010, pp.89-108.

En chinois

CHEN Xuexun, *L'Histoire de l'éducation de la Chine contemporaine-dossiers pédagogiques de référence*, Pékin : Presse de l'Éducation du Peuple, 1993.

(陈学恂,《中国近代教育史教学参考资料》,人民教育出版社,1993)

LU Fei, BO Hong, «Étude sur l'histoire de manuels de Chine », *Archives de la publication en Chine moderne*. Shanghai : Presse de Shanghai, 1953.

(陆费,伯鸿,《论中国教科书史书》,中国近代出版史料,上海:上海出版社,1953年)

SHI Ou, «Une recherche inéligible : quelques réflexions sur l'étude des manuels », *Journal des Sciences de l'Éducation de l'Université normale du Hunan*, n° 5, 2007, pp.5-9.

(石鸥,《最不该忽视的研究——关于教科书研究的几点思考》,湖南师范大学教育科学学报,第5期,2007年,第5-9页)

ZHANG Jinglu, *Archives de la publication en Chine moderne*, Shanghai : Presse de Shanghai, 1953.

(张静庐,《中国近代出版史料初编》,上海:上海出版社,1953年)

ZHANG Rong, «Presse Commerciale et développement des manuels modernes publiés à la fin de la dynastie des Qing », *Journal of Hebei Normal University (Educational Science)*, vol. 3, n° 2, avril 2001, pp. 66-71.

(张蓉,《商务印书馆与清末新式教科书的发展》,河北师范大学学报(教育科学版),第3卷第2期,2001年4月,第66-71页)

ZOU Zhenhuan, «L'enseignement des langues étrangères et la rédaction des manuels à l'École Tongwenguanvers la fin de la dynastie des Qing », *Academic Research*, n° 12,

2004, pp.115-123.

(邹振环,《晚清同文馆外语教学与外语教科书的编纂》,学术研究,2004年第12期,第115-123页)

XU Baikang, «L'histoire de l'enseignement du français en Chine, une analyse de documents et de manuels de français », *L'enseignement des langues étrangères*, n° 1, 1983, pp.20-22.

(徐百康,《从教学资料和教材看我国法语教学历史》,外国语言教学资料报导,第1期,1983,第20-22页)

WU Chi, HE Li, «Évolution des manuels de langues étrangères pendant les soixantes ans suivant la fondation de la Chine nouvelle », *Journal of Educational Science of Hunan Normal University*, n° 3, vol. 10, mai 2011, pp. 13-16.

(吴驰、何莉,《新中国外语教科书60年之演进》,湖南师范大学教育科学学报,第3期,第10卷,2011年5月,第13-16页)

3.4 Histoire (en religion, relation bilatérale, éducation)

3.4.1 Relations sino-françaises

En français

BROSSOLLET Guy, *Les Français de Shanghai 1849-1949*, Paris : Berlin, 1999.

FONCIN Pierre, *La langue française dans le monde*, Paris : L'Alliance française,1900.

WEBER Jacques, *La France en Chine (1843-1943)*, textes réunis par, Enquêtes et documents, centre de recherches sur l'histoire du monde atlantique, Université de Nantes, Nantes : Ouest Éditions, 1997.

En chinois

FANG Hao, *Histoire de communication entre la Chine et l'Occident (vol. II)*, Changsha : Éditions Yuelu shushe, 1987.

(方豪,《中西交通史》(第二卷),长沙:岳麓书舍,1987年)

MAILLARD Dominique, « Les ouvriers chinois en France pendant la Première Guerre mondiale », *Observation internationale*, n° 2, 2009, pp. 73-79.

(多米尼克·马亚尔【法】,《第一次世界大战期间在法国的中国劳工》,国际观察,

第 2 期, 2009, 第 73-79 页)

XIAN Yuhao, TIAN Yongxiu, *Archives des relations sino-françaises à l'époque contemporaine*, Chengdu : Presse de l'Université de la Communication de la Chine sud-ouest, 2003.

(鲜于浩, 田永秀, 《近代中法关系史稿》, 成都: 西南交通大学出版社, 2003 年)

XIONG Yuezhi, *L'arrivée des sciences occidentales dans la société chinoise au déclin de la Dynastie des Qing*, Shanghai : Éditions Renmin de Shanghai, 1995.

(熊月之, 《西学东渐与晚清社会》, 上海: 上海人民出版社, 1995 年)

YANG Yuanhua, *Histoire des relations sino-françaises*, Shanghai : Éditions Renmin de Shanghai, 2006.

(杨元华, 《中法关系史》, 上海: 上海人民出版社, 2006)

3.4.2 Religion

En français

BAI Zhimin, *Les voyageurs français en Chine aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Paris : l'Harmattan, 2007.

CENTRE DE RECHERCHES INTERDISCIPLINAIRE DE CHANTILLY (CERIC), *Actes du colloque international de sinologie : la Mission française de Pékin aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Paris : Les belles lettres, septembre 1974.

DHHAISNES, *Vie du P. Nicolaus Trigault*, Douai, 1864

DÉTRIE Muriel, *France-Chine, quand les deux mondes se rencontrent*, Gallimard, 2004.

DUTEIL Jean-Pierre, *Le mandat du ciel—le rôle des jésuites en Chine*, Paris : Éditions Arguments, 1994.

ELISSEEFF Danielle, *Moi Arcade, interprète du roi-soleil*, Paris : Éditions Arthaud, 1985.

GATTY J., «Les recherches de Joachim BOUVET », *Actes du colloque international de sinologie : la Mission française de Pékin aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Centre de Recherches interdisciplinaire de Chantilly (CERIC), 20-22 septembre 1974, Paris : les Belles lettres, 1976, pp.141-162.

Lettre édifiantes et curieuses de Chine par des missionnaires jésuites 1702-1776, Garnier-Flammarion, 1979.

Lettres édifiantes et curieuses, écrites des missions étrangères. (Mémoires de la Chine), Tome XVII, nouvelle édition, Paris : chez J.G. MERIGOT le Jeune, Librairie, 1780, p.190.

Lettres édifiantes et curieuses, écrites des Missions étrangères. Mémoires des Indes et de la Chine (Tome Quatorzième), Lyon : chez J.VERNAREL; Ét. CABIN et C.^e, 1819

MÉNONVILLE (de) Corinne, *Les aventuriers de Dieu et de la République-Consuls et missionnaires en Chine (1844-1937)*, Paris : les Indes savantes, 2007.

MISSIONS ÉTRANGÈRES DE PARIS, *Les missions étrangères en Asie et dans l'océan indien*, Paris : les Indes savantes, 2007.

MORANT (de) George soulié *L'Épopée des jésuites français en Chine (1534-1928)*, Paris : Bernard Grasset, 1928.

PFISTER Louis, *Notices biographiques et bibliographiques sur les Jésuites de l'ancienne mission de Chine, 1552-1713*, Chang-hai : Imprimerie de la Mission catholique, 1932-1934.

SALON Albert, *L'action culturelle de la France dans le monde*, Éditions Fernand nathan, 1983.

En chinois

COLLANI Claudia von, *P. Joachim Bouvet S.J. : Sein Leben und sein Werk*, traduit en chinois par LI Yan, Zhengzhou : Éditions Éléphant, 2009.

(（德）柯兰霓著，李岩译，《耶稣会士白晋的生平与著作》，郑州：大象出版社，2009年)

GU Changsheng, *Les missionnaires et la Chine contemporaine*, Shanghai : Éditions Renmin de Shanghai, 2004.

(顾长声，《传教士与近代中国》，上海：上海人民出版社，2004年)

ZHANG Li, LIU Jiantang, *Histoire des conflits entre l'Église étrangère et la Chine*, Chengdu : Presse de l'Académie des Sciences du Sichuan, 1987.

(张力，刘鉴唐，《中国教案史》，成都：四川省社会科学院出版社，1987)

ZHENG Dedi (traduction), *Lettres édifiantes et curieuses écrites des Missions étrangères*, Zhengzhou : Éditions Éléphant, 2005.

(杜赫德【法】编，郑德弟【中】译，《耶稣会士中国书简集（中国回忆录）I-VI》，

郑州：大象出版社，2005 年）

ZHOU Xiefan, *Le Christianisme en Chine*, Pékin : Presse Commerciale, 2000.

（周燮藩，《中国的基督教》，北京：商务印书馆，2000 年）

3.5 Linguistique

En français

BRUNOT Ferdinand, *Histoire de la langue française, des origines à nos jours-Tome VIII, le français hors de France au XVIII^e siècle*, Paris :Librairie Armand Colin, 1967.

PERRET Michèle, «6 Le français, langue internationale », *Introduction à l'histoire de la langue française* (3^e édition), Paris : Armand Colin, 2008.

PICOCHÉ Jacqueline, MARCHELLO-NIZIA Christiane, *Histoire de la langue française*, Paris : Nathan, 1994.

SAUSSURE (de) Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, 1915, traduction française par MAURO T., Éditions Payot, 1972.

WEISSBERG Daniel, «L'avenir du français en Asie», in *L'avenir du français*, Paris :Editions de Archives contemporaines, 2008.

En chinois

CHEN Dingming, *La Phonétique française*, Pékin : Presse commerciale, 1961.

（陈定民，《法语语音学》，北京：商务印书馆，1961）

CHEN Yihai, «La diffusion du christianisme en Chine et la mise en place d'une approche scientifique de la recherche sur le chinois – l'influence du christianisme sur la culture chinoise sous les dynasties Ming et Qing », *Journal of Yancheng Teachers College (Humanities & Social Sciences)*, n° 6, vol. 26, décembre 2006, pp.80-84.

（陈义海，《基督教在中国的传播与汉语研究的科学化—明清之际基督教文化对中国文化的影响》，盐城师范学院学报（人文社会科学版），第 26 卷第 6 期，2006 年 12 月，第 80-84 页）

GU Ben(dir.), *Catalogue des livres rares en langues étrangères de la Bibliothèque nationale de Chine*, Pékin :Éditions de la Bibliothèque municipale de Pékin, 2001.

（顾犇（主编），《中国国家图书馆外文善本书目》，北京：北京图书馆出版社，2001

年)

HUANG Xingtao, «Élaboration du dictionnaire *Traductions de la langue anglaise et service de traduction de langues occidentales* », *Journal académique de Jiang Hai*, n° 1, 2010, pp.150-159.

(黄兴涛,《〈口英咭喇国译语〉的编撰与“西洋馆”问题》,江海学刊,2010年第1期,第150-159页)

MIAO Qian, «Un regard sur l'étude historique de la grammaire chinoise à travers une comparaison entre les histoires de linguistique chinoise et étrangère », *Theory Horizon*, n°2, 2011, pp.171-173.

(苗茜,《从中外语言学史的对比看汉语语法学史研究》,理论界,2011年第2期,第171-173页)

PELLIOT Paul, revised & edited by Takata Tokio, traduction chinoise par GUO Keyi, *Inventaire sommaire des manuscrits et imprimés chinois de la Bibliothèque Vaticane*, Pékin : Librairie de Chine, 2006.

(【法】伯希和編【日】高田时雄校订,补编,郭可译,《梵蒂冈图书馆所藏汉籍目录》,北京:中华书局,2006)

STALINE J., *Le marxisme et les problèmes de linguistique*, Pékin : Éditions Libération, 1950.

(斯大林,《马克思主义与语言学问题》,北京:解放社出版社,1950)

XU Minglong, *Arcade Huang et le début de la sinologie française*, Pékin : Librairie de Chine, 2003.

(许明龙,《黄嘉略与早期法国汉学》,北京:中华书局,2003年)

XU Zongze, *Liste récapitulative des ouvrages traduits par les jésuites pendant les dynasties des Ming et Qing*, Shanghai : Librairie de Shanghai, 2006.

(徐宗泽,《明清间耶稣会士译著提要》,上海:上海书店出版社,2006)

WANG Li, *Histoire de la linguistique chinoise*, Shanghai : Pressede l'Université Fudan, 2006.

(王力,《中国语言学史》,上海:复旦大学出版社,2006)

WANG Lida, *Histoire brève de l'étude du chinois*, Pékin : Presse Commerciale, 1963.

(王立达,《汉语研究小史》,北京:商务印书馆,1963年)

YANG Yuliang, «Un dictionnaire de traduction non publié— *Hua Yi Yi Yu* compilé d'après

l'ordre impérial des Qing », *Journal du Musée de la Cité interdite*, n° 4, 1985, pp.67-69.
(杨玉良, 《一部尚未刊行的翻译词典—清官方敕纂的〈华夷译语〉》, 故宫博物院院刊, 1985 年第 4 期, 第 67-69 页)

YAO Xiaoping, «Les premiers dictionnaires sino-étrangers - une brève présentation sur 14 manuscrits de langues écrites par des missionnaires occidentaux abrités à la Bibliothèque Vaticane », *Linguistique moderne*, n° 2, 2007, pp.97-116.

(姚小平, 《早期的汉外字典—梵蒂冈馆藏西士语文手稿十四种略述》, 语言学当代, 2007 年第 2 期, 第 97-116 页)

YAO Xiaoping, «Origine de la sinologie en Europe-étude et apprentissage du chinois par les premiers missionnaires », *Journal académique Chang Jiang*, n° 1, 2008, pp.114-120.

(姚小平, 《欧洲汉语教育史之缘起—早期传教士的汉语学习和研究》, 长江学术, 2008 年第 1 期, 第 114-120 页)

ZHANG Li, «Les missionnaires européens, les lettrés chinois des dynasties des Ming et Qing et la formation du pinyin du chinois », *Academic Journal of Zhongzhou*, n° 4, juillet 2010, pp.256-258.

(张莉, 《欧洲传教士、明清学人与汉语拼音的形成》, 中州学刊, 2010 年第 4 期, 第 256-258 页)

ZHANG Xiping (dir.), *Histoire de l'enseignement du chinois dans le monde*, Pékin : Presse Commerciale, 2009.

(张西平 (主编), 《世界汉语教育史》, 北京: 商务印书馆, 2009 年)

En anglais

WALTER Fuchs, «Remarks on Hua-I-I-Yu », *Bulletin of Catholic University, Peking*, n° 8, 1931.

3.6 Culture

En français

Site : <http://www.herodote.net/Culture-synthese-668.php>, consulté le 12 octobre 2014

En chinois

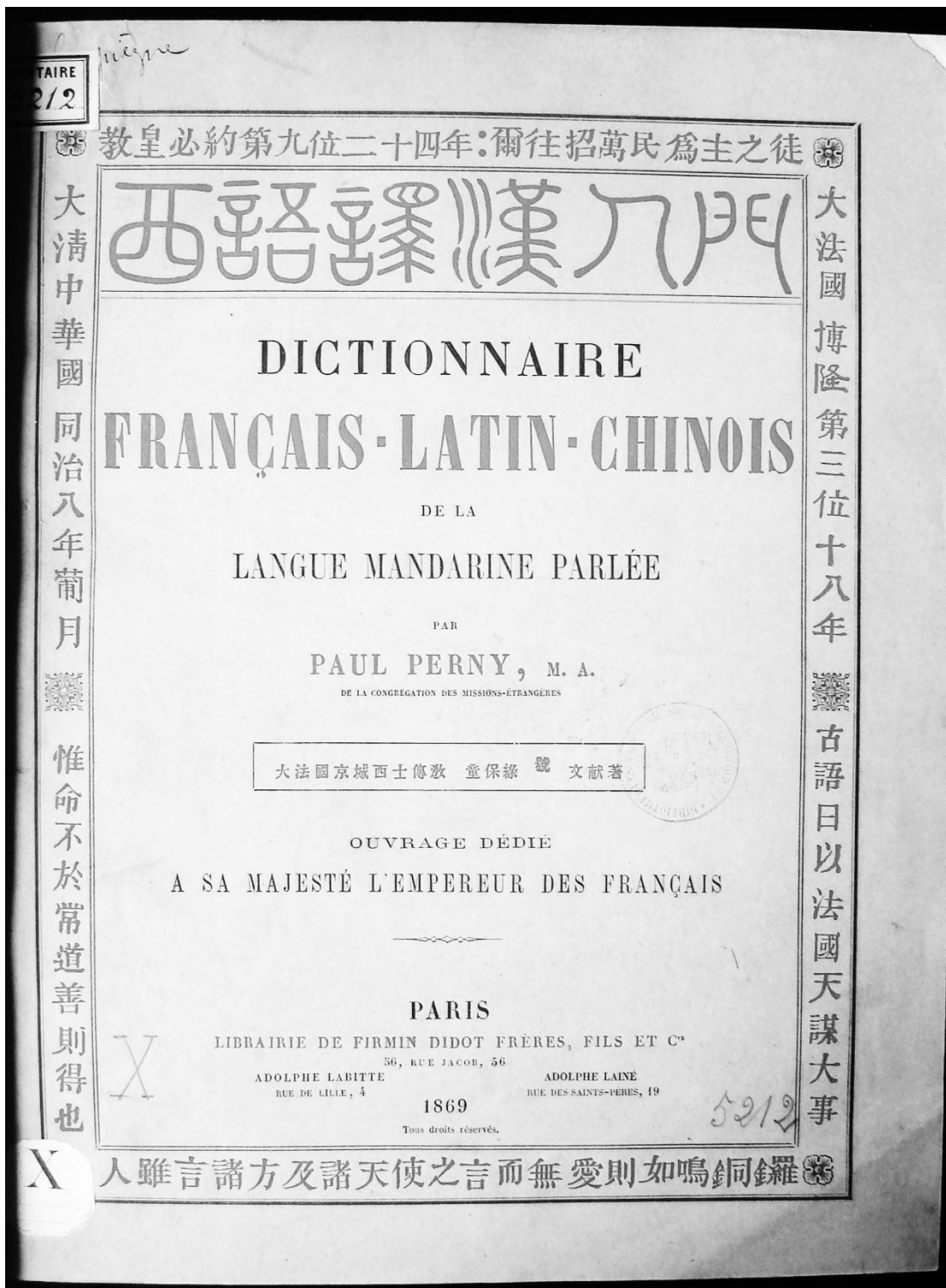
CARR, E.H., *C'est quoi, l'histoire?*, Pékin : Presse Commerciale, 2007.

(CARR, E.H, 《历史是什么? 》, 北京: 商务印书馆, 2007)

ANNEXES

Chapitre I

1-(1) PERNY Paul, *Dictionnaire français, latin, chinois de la langue mandarine parlée*, 1869



DICTIONNAIRE
CHINOIS,
FRANÇAIS ET LATIN,

PUBLIÉ

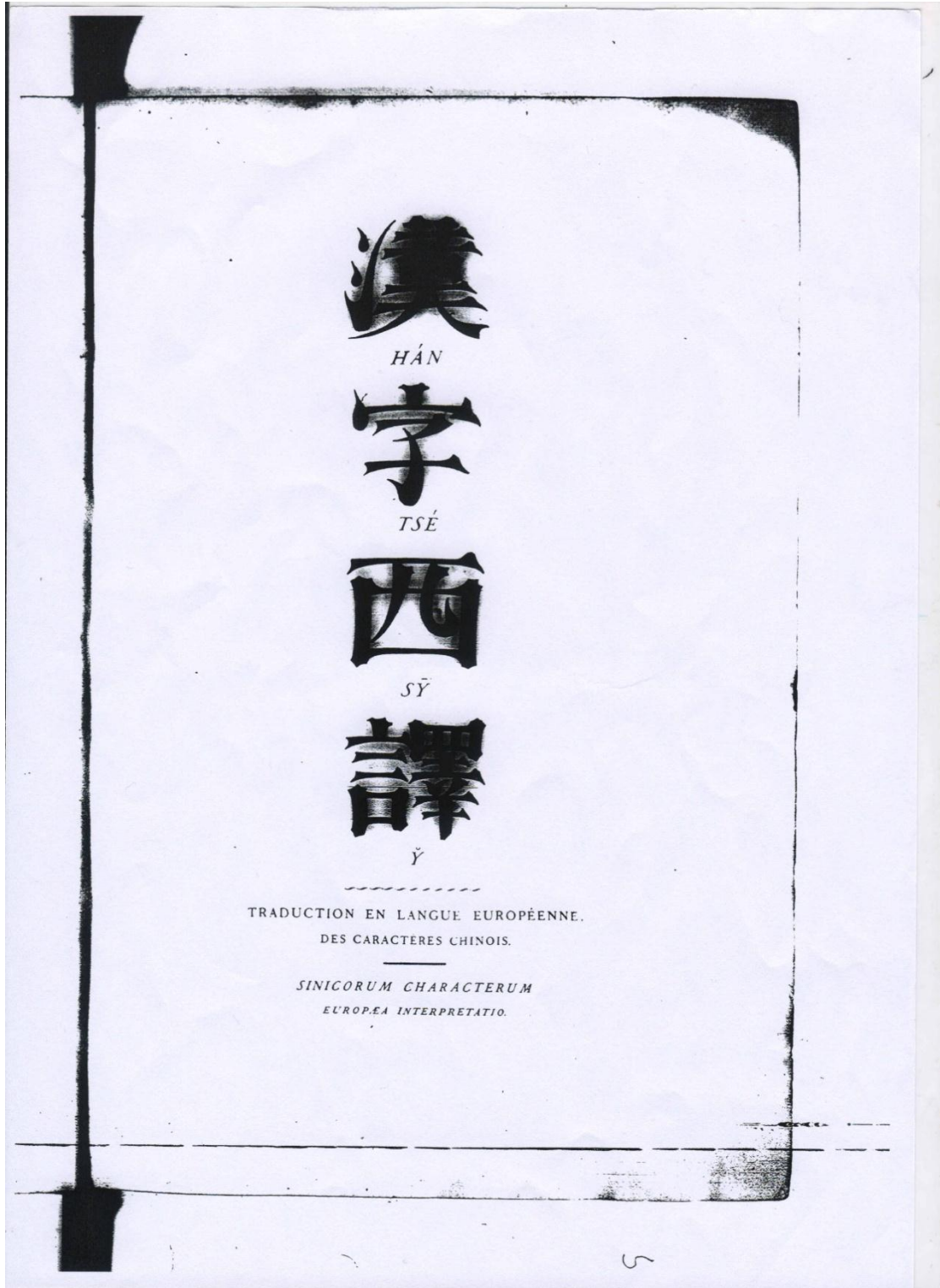
D'APRÈS L'ORDRE DE SA MAJESTÉ L'EMPEREUR ET ROI
NAPOLÉON LE GRAND;

PAR M. DE GUIGNES, RÉSIDENT DE FRANCE À LA CHINE, ATTACHÉ
AU MINISTÈRE DES RELATIONS EXTÉRIEURES, CORRESPONDANT
DE LA PREMIÈRE ET DE LA TROISIÈME CLASSE DE L'INSTITUT.



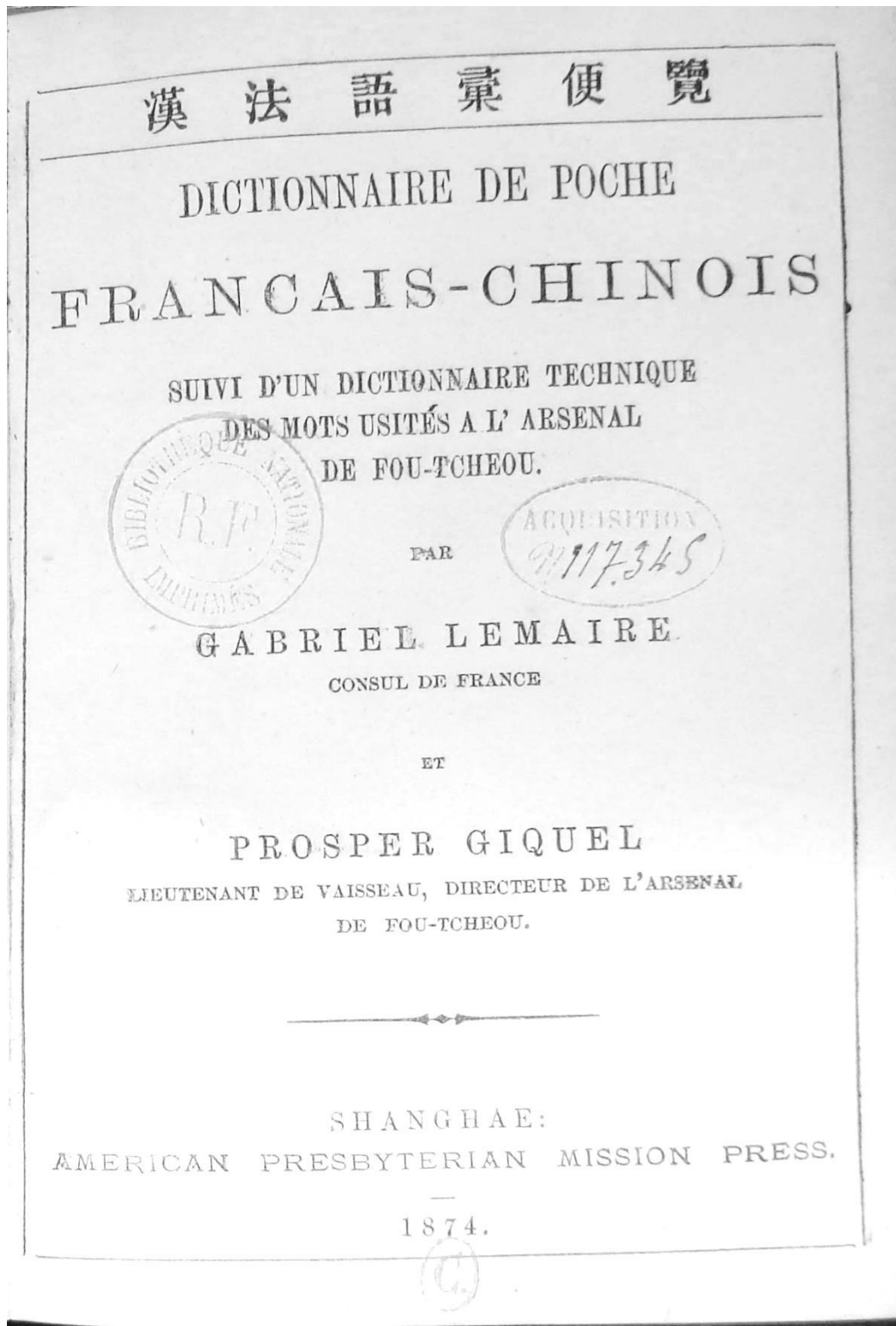
A PARIS,
DE L'IMPRIMERIE IMPÉRIALE.

M. DCCC. XIII.



Chapitre II

2-(1) LEMAIRE Gabriel, GIQUEL Prosper, *Dictionnaire technique français-chinois à l' Arsenal de Fou-tcheou*, 1873.

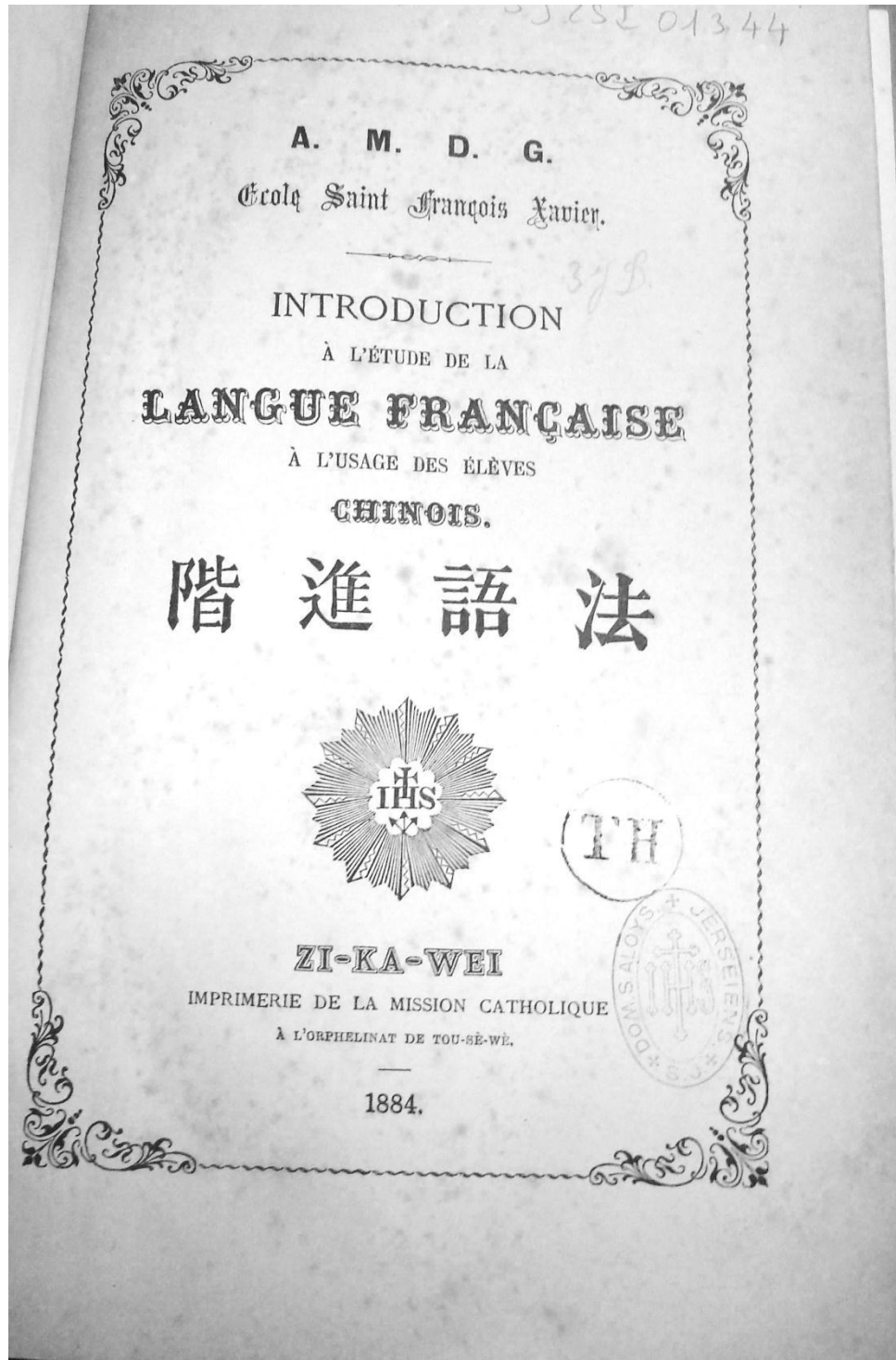


2-(1) (suite) LEMAIRE Gabriel, GIQUEL Prosper, *Dictionnaire technique français-chinois à l'Arsenal de Fou-tcheou, 1873.*

viii.		ERRATA.	
Page	19, ligne 4, au lieu de : pé cheou	lisez : p'ô cheou.	
19,	12, ,, 蓋上	蓋上	
20,	15, ,, 覆道	霸道	
20,	30, ,, 王爺	王爺	
21,	13, ,, 青石板	青石板	
22,	14, ,, 斬斷	斬斷	
25,	4, ,, 看星像	看星像	
25,	8, ,, 壯士	壯士	
25,	14, ,, 木屬	木屬	
25,	26, ,, 犯大罪	犯極大罪	
26,	9, ,, 羨貌	美貌	
26,	27, ,, 朝觀	朝觀	
26,	28, ,, 內禱	內禱	
26,	30, ,, 槽子	槽子	
26,	30, ,, tsao tze	ts'ao tze.	
27,	14, ,, 初上	出山	
27,	18, ,, 加一次	加一次	
27,	20, ,, 著書的	著書的	
28,	9, ,, 先赴之銀	先付之銀	
29,	4, ,, 保稟	稟報	
30,	9, ,, 頑笑	頑笑	
31,	17, ,, 鯨魚	鯨魚	
31,	20, ,, 戲毬	戲毬	
32,	21, ,, 木盆	木盆	
35,	29, ,, 木窖	木窖	
38,	10, ,, 丁頭	丁頭	
39,	30, ,, 一朶花	一堆花	
40,	4, ,, 嗽唧	嗽唧	
42,	17, ,, 喧子	喧鬧	
45,	29, ,, t'eu tsong li	t'eu tsong ti.	
46,	15, ,, 架	枷	

ix.		ERRATA.	
Page	46, ligne 27, au lieu de : 紅蘿蔔	lisez : 紅蘿蔔	
46,	29, ,, tsien ta	tsien taé.	
50,	17, ,, 臘燭	蠟燭	
50,	22, ,, 唱	唱歌	
50,	25, ,, 劈地之先	開地之先	
54,	7, ,, 大臘燭	大蠟燭	
58,	4, ,, 易替換	易替換	
58,	12, ,, 接交	交接	
60,	4, ,, 總兒言之	總言之	
60,	18, ,, 會儀	會議	
60,	26, ,, 驚了	驚呆了	
60,	26, ,, ngué léao	taé léao.	
61,	18, ,, 儀會	議會	
65,	16, ,, 收尾的	收尾的	
66,	14, ,, 海行	沿海而行	
67,	6, ,, 綠管	綠管	
67,	16, ,, 砲信的	跑信的	
67,	17, ,, 砲	跑	
67,	26, ,, 水流	水流	
69,	10, ,, 火奶精	牛奶精	
69,	11, ,, 城躲	城躲	
70,	26, ,, 蔓刑子	蔓刺子	
71,	10, ,, 局股	局股	
72,	26, ,, 商引	商引	
72,	28, ,, 誇	誇	
74,	22, ,, 衰	衰	
76,	15, ,, 冲定	冲定	
77,	6, ,, 扮打	扮打	
78,	8, ,, 踏	踏	
80,	1, ,, tchen	tchan	
80,	9, ,, kié laé	k'ié laé.	

2-(2) BOUCHER Henri, *Introduction de la langue française à l'usage des élèves chinois*, 1884



PHRASES PRÉPARATOIRES.

演 語

i froun chou Un livre.
 i hoain hiein pi Un crayon.
 L pa tao the Un couteau.
 Un porte-plume.

1 2 3 4 5 6 7 8
 一 本 書
 一 管 鉛 筆
 一 把 刀 子
 一 根 筆 管 兒
 i hiein pi hoain eul i tche hiein pi

AVEZ-VOUS?

J'AI.

Avez-vous un crayon?
 J'ai un crayon.
 Avez-vous un couteau?
 J'ai un couteau.
 Avez-vous un porte-plume?
 J'ai un porte-plume.

ni you ma
 你 有 麼
 ouo 我 有 you
 你 有 一 管 鉛 筆 麼
 我 有 一 管 鉛 筆
 你 有 一 把 刀 子 麼
 我 有 一 把 刀 子
 你 有 一 根 筆 管 兒 麼
 我 有 一 根 筆 管 兒

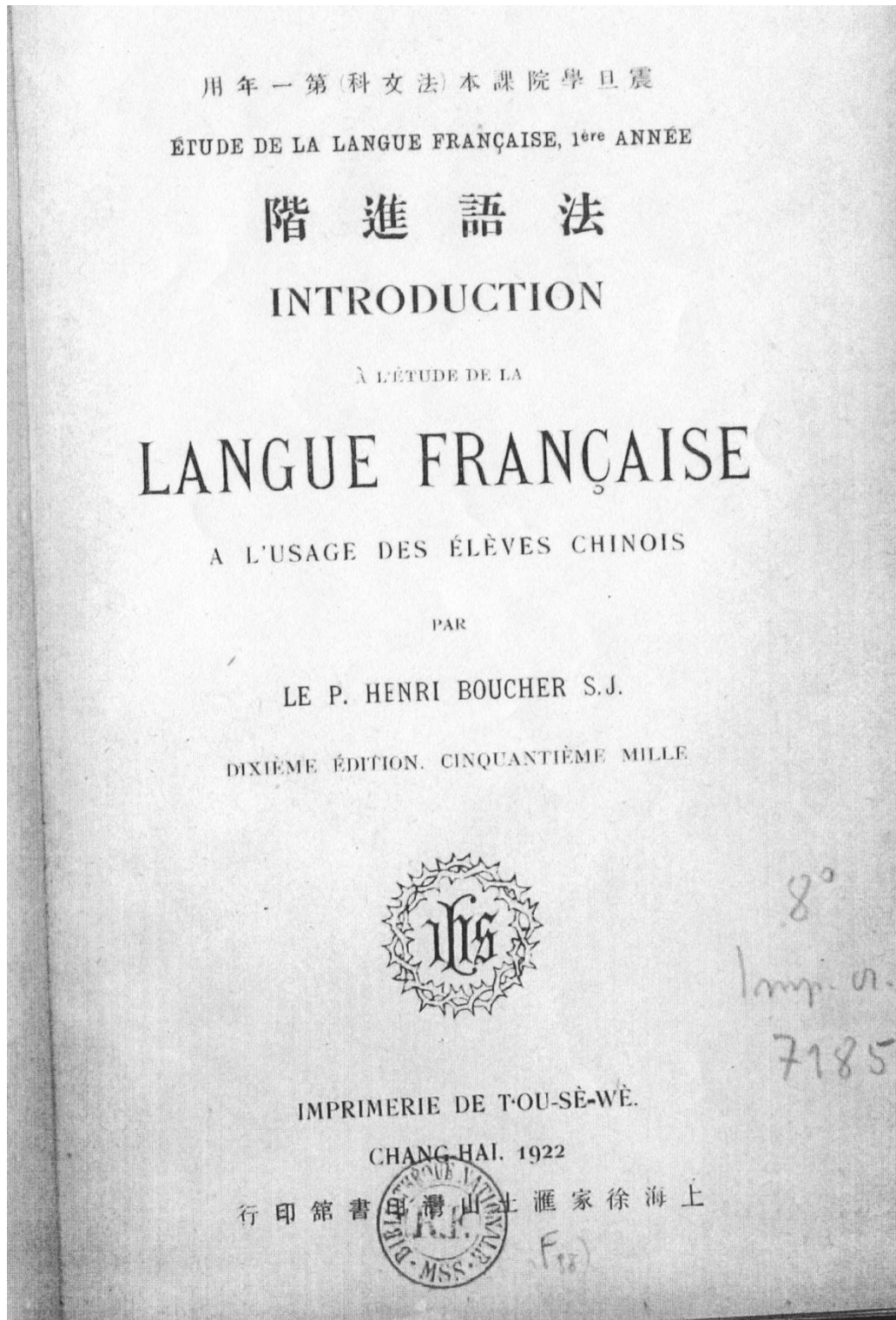
MON.

VOTRE.

Avez-vous mon livre?
 J'ai votre livre.
 Avez-vous mon couteau?
 J'ai votre couteau.
 Avez-vous mon crayon?
 J'ai votre crayon.

我 的
 你 的
 你 有 我 的 書 沒 有
 我 有 你 的 書
 你 有 我 的 刀 子 麼
 我 有 你 的 刀 子
 你 有 我 的 鉛 筆 麼
 我 有 你 的 鉛 筆

2-(3) BOUCHER Henri, *Introduction de la langue française à l'usage des élèves chinois*, 1922, dixième version

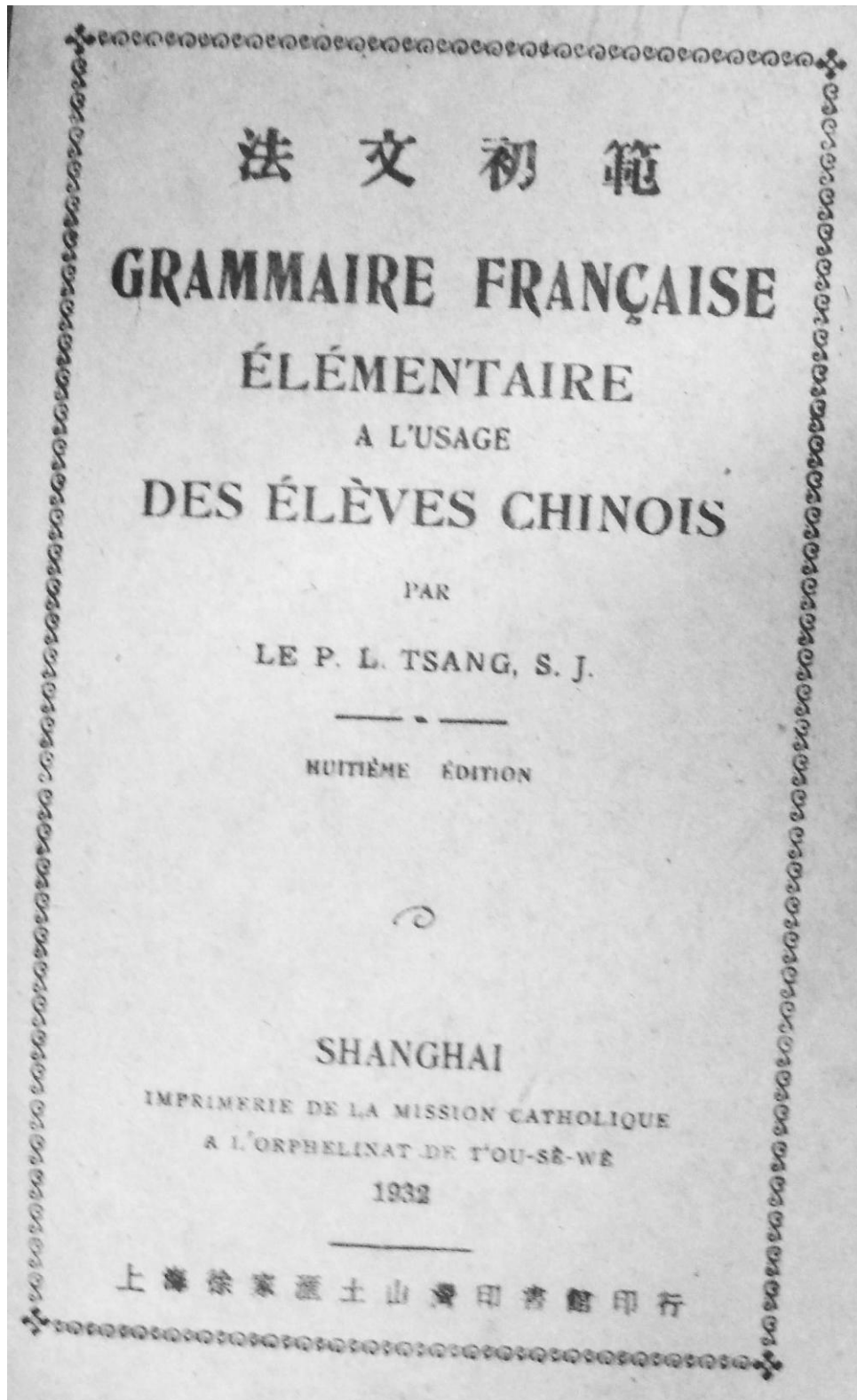


2-(4) GONG Weilin, 法字入门 (Fazi rumen, Initiation à la langue française, 1887)



法字 入門 天文門	雨	La pluie	第十一課	天	Le ciel	天文門 第十課
	臘不呂衣			亂西愛而		
	雪	La neige		日	Le soleil	
	臘乃於			亂沙來原		
	雲	Le nuage		月	La lune	
	亂迂挨於			臘呂痕		
	露	La rosée		星	L'étoile	
臘而華然		來多挨而				
霧	Les brouillards	風	Le vent			
來勃胡圃		亂房				
雪珠	Le grésil	霜	La gelée blanche			
亂嚮孩齊而		臘手嚮來勃浪處				

2-(5) ZHANG Junsheng (Père Tsang), *Grammaire française élémentaire à l'usage des élèves chinois* 法文初範, 1898.



CHAPITRE I.

第一章

DU NOM

論名字

26. Le **nom** ou substantif est un mot qui sert à nommer une personne ou une chose.

26. 名字, 即實字, 用以名人物者也, 如

<i>Noms de personnes.</i> 人名		<i>Noms de choses.</i> 物名	
Ex.: Henri	亨利	Ciel	天
Louis	魯意	Terre	地
Professeur	教員	Lampe	燈
Élève	學生	Livre	書
Laboureur	農夫	Papier	紙

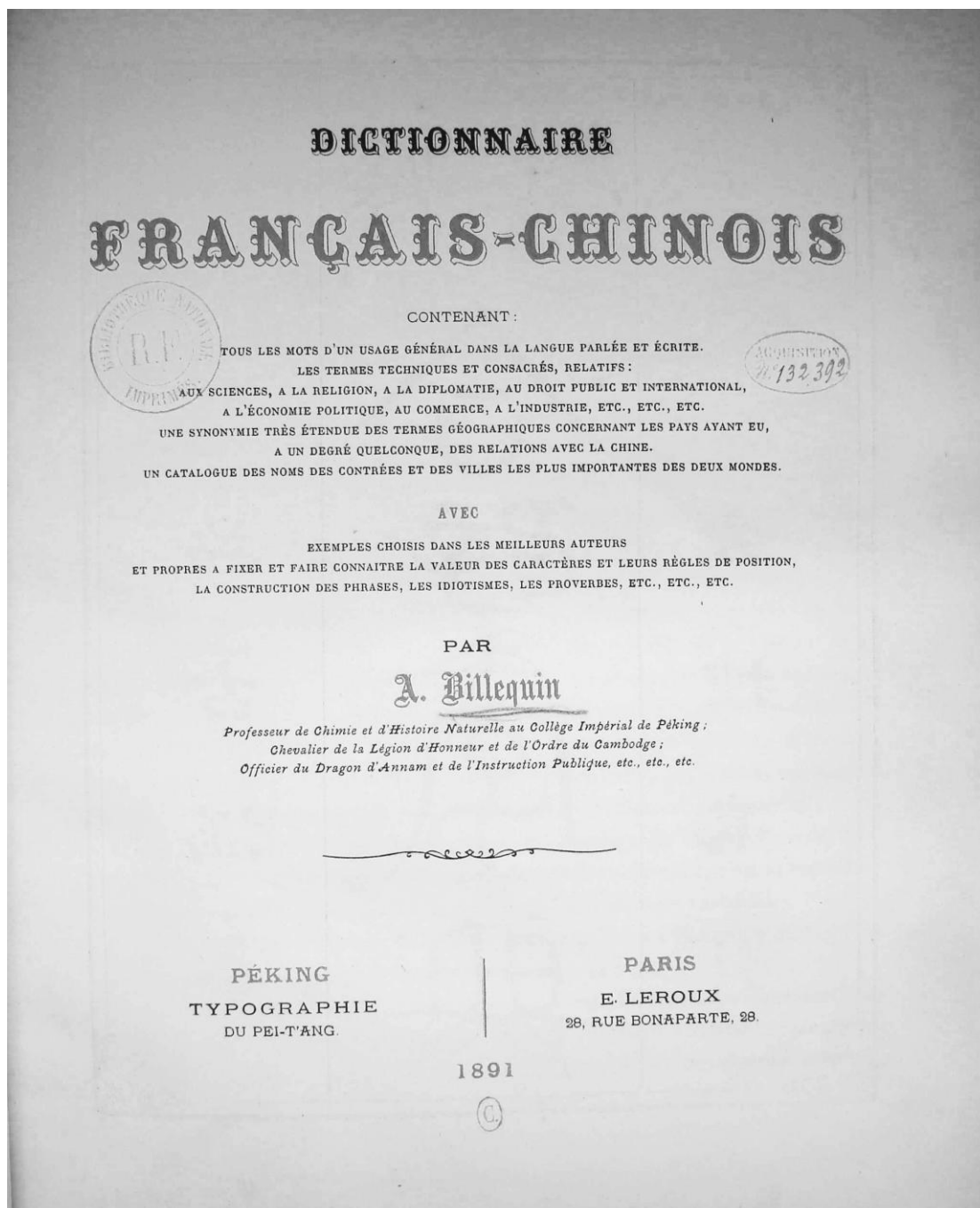
27. Il y a deux sortes de noms: le nom commun et le nom propre.

27. 名有二種, 曰公名, 曰本名,

28. Le nom commun est celui qui convient à toutes les personnes ou à toutes les choses de la même espèce.

28. 公名者, 衆人衆物之通稱也, 如

Ex.: Poète	詩人	Or	金
Auteur	撰人	Argent	銀
Évêque	主教	Fer	鐵
Prêtre	司鐸	Pierre	石
Mandarin	官員	Bois	木
Soldat	兵士	Maison	屋
Marchand	商賈	Jardin	園





DICIONNAIRE
FRANÇAIS-CHINOIS

A

A, dans 在。Jusqu'à 到。Préposition 與。Direction vers 往。

A cause de 因爲。因而。因此。

A ce moment 在此。恰巧。當時。彼時。

A ces mots 因其言。A cette nouvelle 聞報。
A cette question 見問。

A cheval 騎馬。乘馬。

A compte 彌補。陸續歸還。除去償還者
下欠若干。

A coup sûr 一定。一准。的確。

A demain 明日再見。明天見。

A force de 以此。

A force de bras 用人力。

A force de voiles 以船賭賽。船篷全行
挂起。

Ah ! 乎。

A la fin 末後。末了。兒的。終久完畢。
究竟。歸根。

A la fois 共總。一齊。全備。

A la main 在手。提挈。攜持。把握。手持。
手擎。持執。

A la nuit 黑下。晚上。黃昏。暮景。夜裏。

A la place de 替。

A la tête 領袖。il. 頭目。Se jeter à la tête —
調戲人。id. 諂媚人。

A la tête des affaires 秉國鈞者。A la tête de
統率。A la tête des troupes 督帥。A la tête
du gouvernement 執政大臣。

A la veille 近時。臨期。現時。如今。邇時。

A la voix 從其指示。聽其調遣。

A l'abri 躲避之處。

A l'abri de 隱匿之處。藏躲之所。

A l'aide de 以器製物。以資。

A l'amiable 合議之意。

A l'exemple 效法。效尤。尤而效之。

A l'instant 方纔。不多時。剛纔。現在。

A mon humble avis 依臣愚見。依臣看
來。據我說。

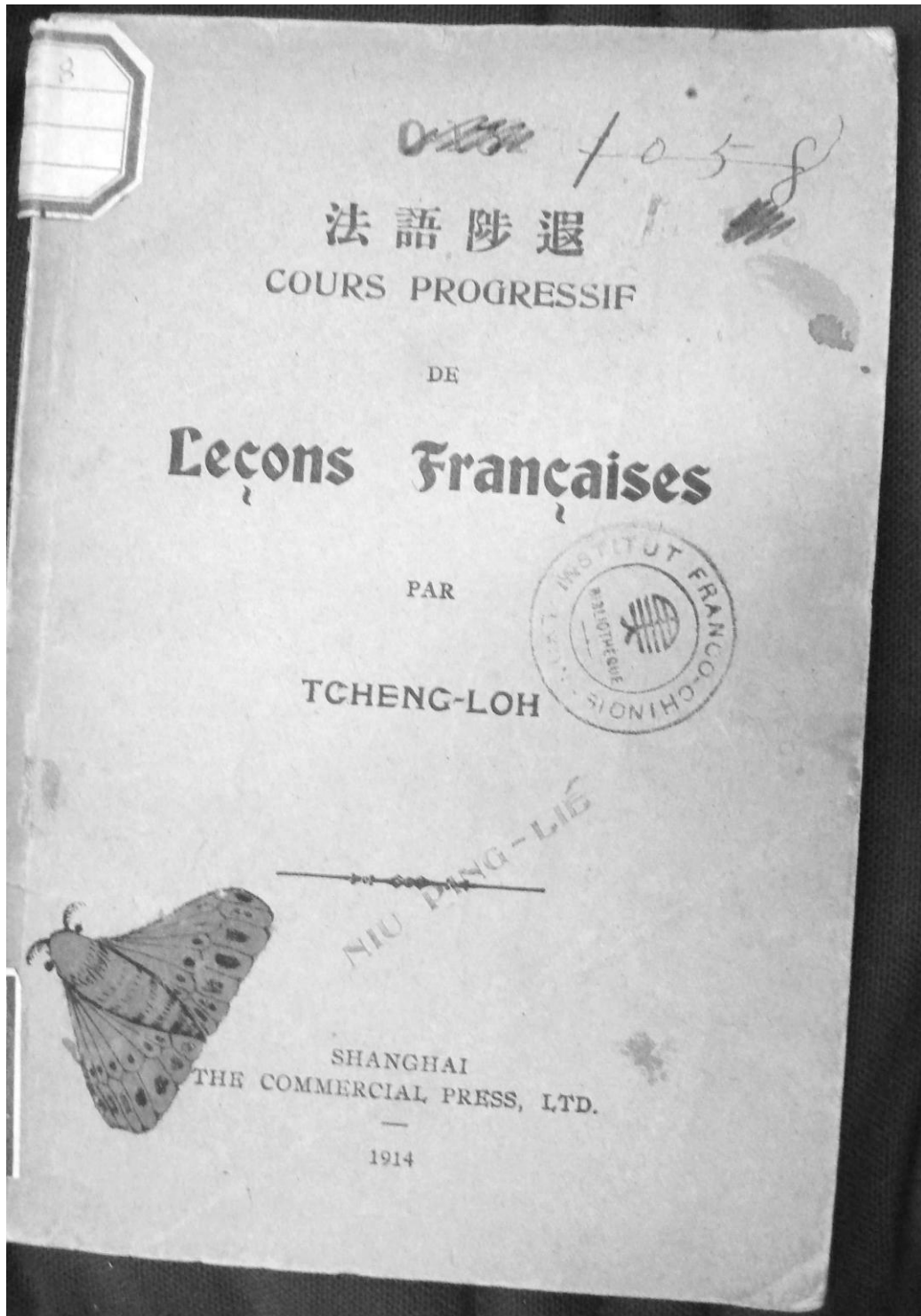
A peu près 差不多。差有限。所差無幾。

A pied 步下者。步行。安步當車。

A point 妥當。妥而且當。

A point nommé 恰好。恰巧停當。

2-(7) CHEN Lu, *Cours progressifs de langue française* 法语阶梯, 1906



[17]

Leçon 13. — 第十三課

L'abat-jour 燈罩	La carafe 料瓶	Le papier 紙
L'ardoise 石板	La clef 鑰匙	Le plat 盤
L'assiette 碟	La cuillère 勺	La salière 鹽盃
Le bougeoir 燭臺	L'étui 盒	La serviette 飯單
La bougie 蠟燭	La fourchette 叉子	La tasse 碗
La bouteille 瓶	La gomme 橡皮	Le verre 杯
Le buvard 滲墨紙	La lampe 燈	
Le cadenas 鎖	La nappe 桌帳	

Nous n'avons pas de lampe. 我們沒有燈

Lorsque j'eus diné je partis. 我用了晚飯就動身

Hier quand la pluie eut cessé, je sortis. 昨天當雨止的時候我出去

Je finissais mon travail quand vous êtes venu. 當你來了時候我已完了我的工作

Connaissez-vous l'ambassadeur de France? 你認得法國欽差麼

Non, je ne le connais pas du tout. 我一點不認識

Je lirais si j'avais de la lumière. 譬如我有火我便讀書

J'aurais marché si je le pouvais. 譬如我能夠走我就要走

Ne mentez jamais, dites toujours la vérité. 不要說謊要常說實話

Aujourd'hui il fait du vent. 今天起風

J'espère qu'il fera beau cet après-midi. 我望下午天氣會好

L'enfant obéissant sera récompensé par ses parents. 純順小孩將受賞於其親

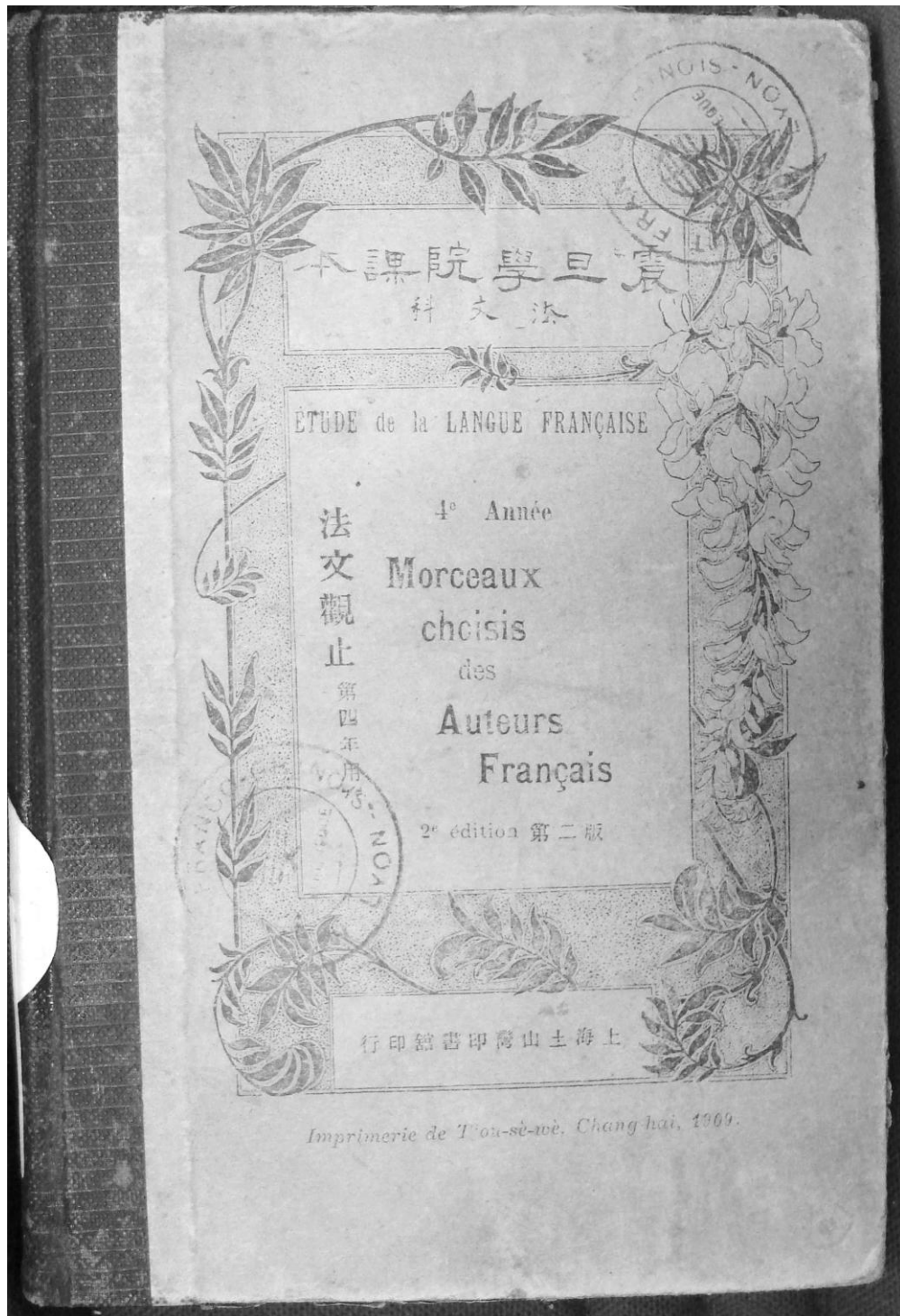
Nous aimons les paysans respectueux envers leurs maîtres. 我們愛鄉人敬其東家

Jun 22!

Leçon 14. — 第十四課

L'abaque 算盤	Le canapé 靠椅, 榻	La glace 鏡
Le banc 凳	La chaise 椅	L'horloge 自鳴鐘
Le baquet 木盆	La cuvette 盆	Les jumelles 雙眼鏡
Le bateau 船	L'éventail 扇	Le lit 牀

2-(8) Père PIET Jean-Joseph, *Morceaux choisis des auteurs français* 法文观止, vers 1908



EXTRAITS
des
Écrivains Français.

1790-1869
1. — Lamartine en Savoie.

"lui"
comp
are.
d'ac
compa
gnement
J'allais deux fois par jour, le matin et le soir, prendre mes repas au village, chez le batelier, et avec lui. Du pain bis, des œufs, des poissons frais, du vin acide et âpre, du pays, composaient ce repas. Le batelier était honnête, après quelques jours, nous étions grands amis. Je l'envoyais chercher, une fois par semaine, des livres, et des nouvelles à Lausanne. J'avais de l'encre, des crayons, du papier. Je passais les journées de pluie à lire et à écrire dans ma chambre, les journées de soleil, à suivre, sur la grève, les bords du lac, ou, les sentiers inconnus, dans les bois de châtaigniers.

former
brave
vieil ami
mon beau

Le soir, je restais longtemps, dans la maison, du batelier, causant avec lui, quelquefois aussi, avec l'instituteur, ou le curé du village, qui s'attardaient volontiers auprès de nous. Rentré dans ma chambre, j'y retrouvais, avant le sommeil, le murmure assoupissant du lac.

pain bis: 粗饅頭
vin acide et âpre: 酸辛酒
je l'envoyais chercher: 遣他去找尋

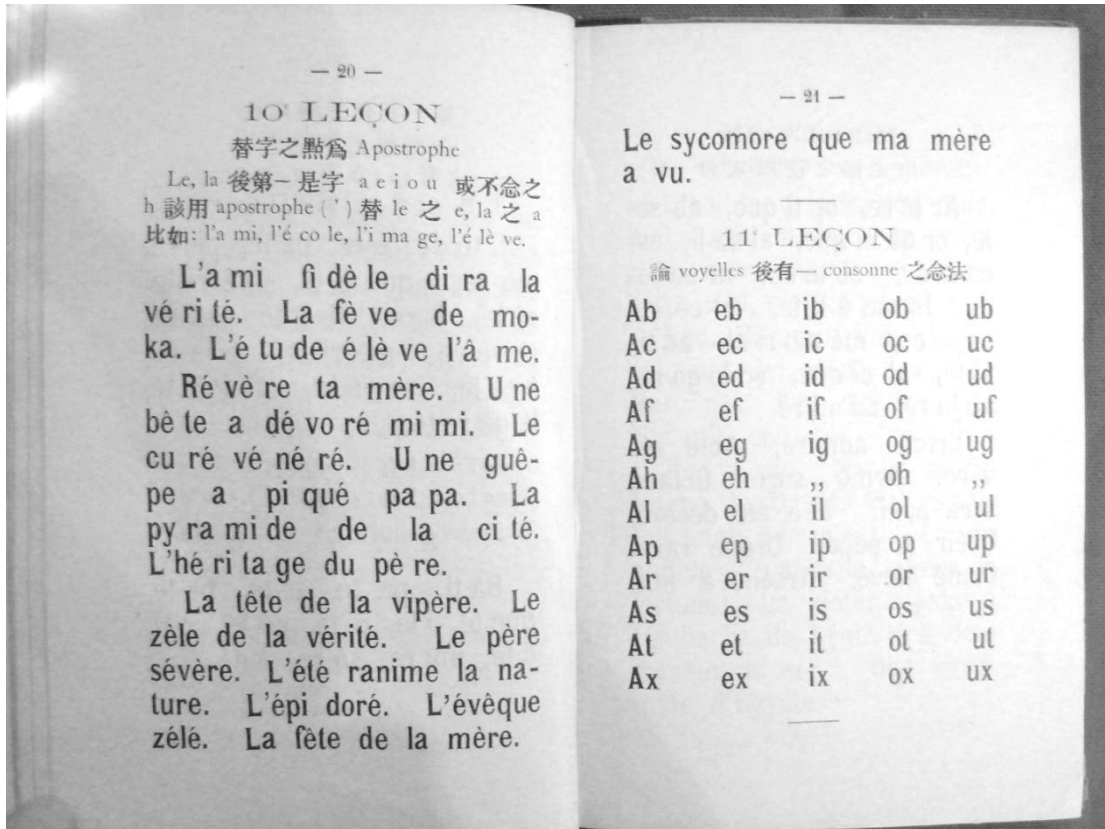
je passais les journées: 度日
s'attardaient: 遲延 「之微聲
murmure assoupissant: 引人眠睡

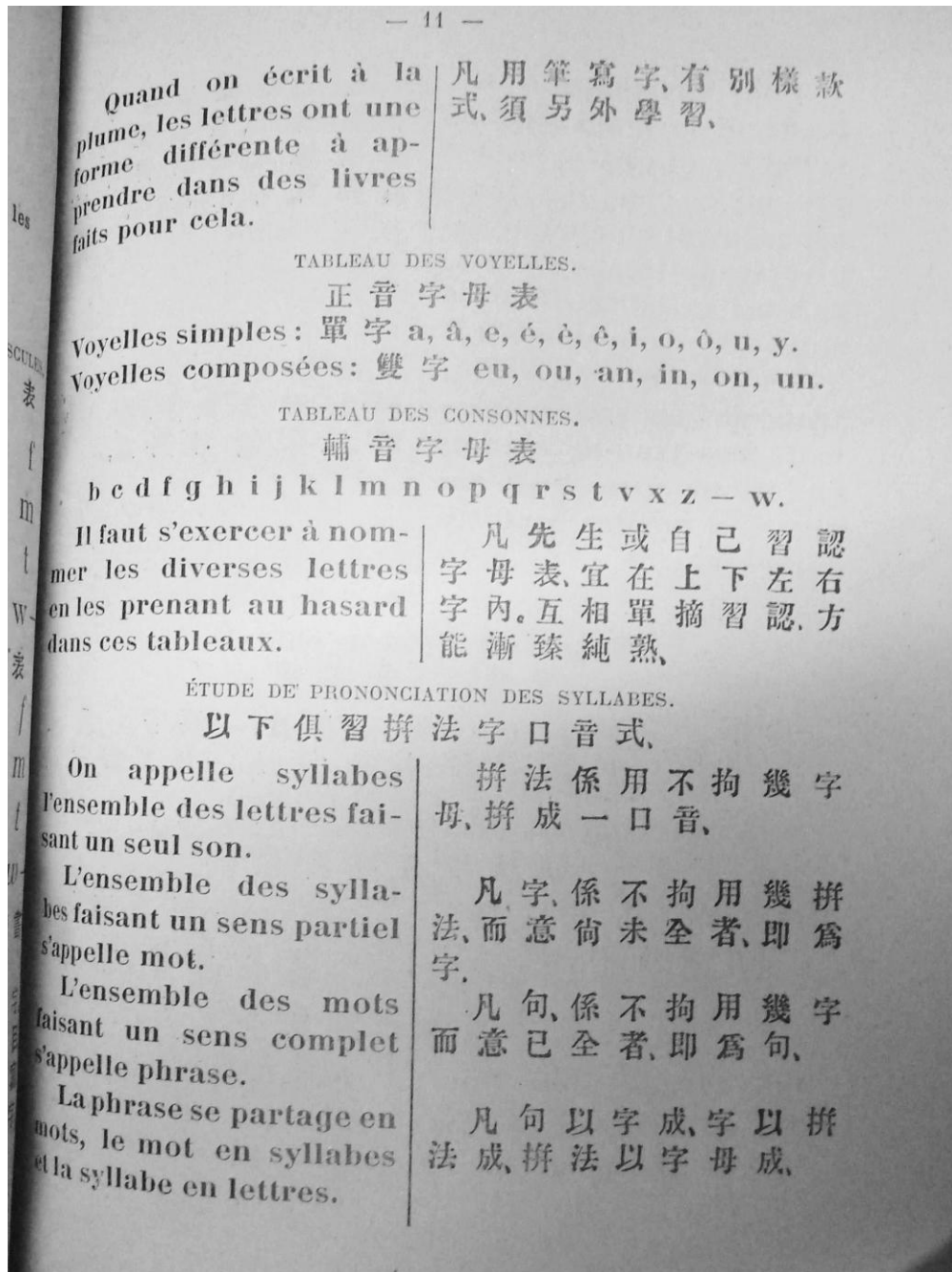
l'aire piquant.

au bout de = après = dans

Chapitre III

3-(1) F.T.D. *Méthode gradué de langue française à l'usage des élèves chinois, cours préparatoire* 法语读音, 1901





貿易常談

幾多	Combien ?	江必晏
乜野價錢	Quel est le prix ?	騎哩 累 不犁
值幾多(錢)一邁當	Combien vaut-il le	江必晏 窩的 累
	mètre ?	蔑脫兒
你賣幾多(銀)一對呢	Combien les	江必晏 哩
	vendez-vous la paire?	橫爹-烏 刺 劈兒
此乃太多	C'est trop	些 脫撈
此乃太貴	C'est trop cher	些 脫撈 賒
那處都平過你	Ailleurs cela coûte	翳錐 稅刺 豁
	meilleur marché	須錐 媽賒
此色乃太深	Cette couleur est trop	舌 固 螺 兒 哩 脫撈
太淺	foncée; trop claire	方些; 脫撈 格哩
已是殘的	Il est fané	衣哩 泛呢
給我看	Faites-moi voir	肥脫-毛娃 和娃
	Montrez-moi	芒脫哩-毛娃
給別的我看	Montrez-m'en d'autres	芒脫哩-盲 多脫兒
你可以即刻送來我否	Pouvez-vous me	啼肥-烏 勿
	l'envoyer de suite?	冷和娃耶 獨時 儂脫
將他送到(某處)	Envoyez les à	嚳和娃耶-哩 卅
檢齊即送到我處	Envoyez tout cela	嚳和娃耶 滔 稅刺
	chez moi sur le champ	賒 毛娃 雪 累 省

淺易句短(二)

你曉得好多咩	.....	Savez-vous beaucoup ?	.....	卅肥 - 烏 煲孤
我曉得些少	.....	Je sais un peu	.....	銳 些 恂 潑靴
你有乜野	.....	Qu'avez-vous ?	.....	卅肥 - 烏
我有許多夥計	.....	J'ai beaucoup de commis.	.....	劑 煲孤 獨 江眉
我有一張新聞紙	.....	J'ai un journal.	.....	劑 按 鑽 拿路
我乜野都有	.....	Je n'ai rien	.....	銳 泥 兒 衣晏
你曉得乜野	.....	Que savez-vous ?	.....	極 卅肥 - 烏
我曉得音樂	.....	Je sais la musique	.....	銳 些 刺 妹昔
真容係乜野呢	.....	Qu'est-ce qu'un portrait ?	.....	騎 - 時 强 播 脫 哩
我唔曉得	.....	Je ne sais pas	.....	銳 女 些 耙
因何唔(曉得)	.....	Pourquoi ne pas ?	.....	啼 誇 女 耙
因為我乜都唔曉嘅	.....	Parce que je ne sais rien	.....	耙 時 極 銳 女 些 兒 衣晏

淺易短句(三)

你曉得音樂咩	.....	Savez-vous la musique ?	.....	卅肥 - 烏 刺 妹昔
(曉得)唔係幾多	.....	Pas beaucoup	.....	耙 煲孤
你有茶咩	.....	Avez-vous du thé ?	.....	亞肥 - 烏 奪 爹
我有熱茶	.....	J'ai du thé chaud	.....	劑 奪 爹 數
你有凍茶咩	.....	Avez-vous du thé froid ?	.....	亞肥 - 烏 奪 爹 付兒娃
乜野凍茶都有	.....	Rien du thé froid	.....	兒 衣晏 奪 爹 付兒娃
因何你有一位夥計	.....	Pourquoi avez-vous un commis ?	.....	啼 誇 亞肥 - 烏 恂 江眉
因為我有一間舖	.....	Parce que j'ai une boutique	.....	耙 時 極 劑 冤 勃 忒
箇的係乜野	.....	{ Qu'est-ce que c'est que ça ?	.....	騎 - 時 極 些 極 卅
	.....	{ Qu'est-ce que ça	.....	騎 - 時 極 卅
箇的係月光	.....	C'est la lune	.....	些 刺 孿
箇的係日頭	.....	C'est le soleil	.....	些 累 梳 哩
係唔係呢	.....	N'est-ce pas ?	.....	呢 - 時 耙

3-(4) WU Zonglian, *Manuel de poche français-chinois contenant un vocabulaire, des phrases usuels de la conversation avec la traduction chinoise* 分类锦囊法语, 1918, version de 1939.

230 MANUEL DE POCHE FRANÇAIS-CHINOIS

réellement le Bourgogne. 本土之葡萄酒,
果能敵蒲爾高業
的否

Un restaurant 飯館

Garçon, pouvons-nous avoir un cabinet particulier?	跑堂的, 我們可有一間雅座麼
Oui, Messieurs; donnez-vous la peine de monter au premier.	有的, 先生們, 請勞步上第一層樓
Apportez-nous la carte.	替我們拿菜單來
La voici, quel potage faudrait-il servir à ces messieurs?	菜單請看, 先生們要用什麼湯呢
Donnez-nous d'abord trois douzaines d'huîtres et du vin blanc.	先給我們拿三打蠣蝗, 並白酒
Est-ce du vin ordinaire que vous désirez?	你們要的是尋常酒麼
Non, donnez-nous du vieux Sauterne.	否, 給我們陳的 <u>沙丹納</u> 白酒

3-(4) (suite) WU Zonglian, *Manuel de poche français-chinois contenant un vocabulaire, des phrases usuels de la conversation avec la traduction chinoise* 分类锦囊法语, 1918, version de 1939.

CONVERSATION

231

Mettez le couvert sur la table qui est près de la fenêtre.	放盆碟於靠窗的 桌上
Cette nappe n'est pas propre ; mettez-en une autre.	這個桌單不潔 淨, 另換一塊罷
Ce couteau ne coupe pas bien.	這把刀不鋒利
Donnez-moi du pain frais ; celui-ci est trop rassis.	給我新鮮麵包, 這一塊太硬了
Enlevez ces assiettes et don- nez-nous un potage à . . .	這幾個盆拿去 罷, 給我們...湯
Nous n'avons pas de cuiller à soupe.	我們沒有湯匙
Pardon, elle est derrière la sou- pière.	求你寬恕, 在湯 盤後
Demandez deux filets de bœuf aux champignons.	定做二份香蕈炒 牛肉
Avez-vous du poisson bien frais ?	你有很新鮮的魚 麼
Nous avons des carpes et des brochets qui sortent de la rivière.	我們有河內所出 的鯉魚白魚, (註, 此白魚出於法國 清水河, 中國所 無)

CINQUIÈME LEÇON.



LA FORMATION DES SYLLABES 字音合成法.

A. — LECTURE.

13. Les syllabes sont de deux sortes: directes et inverses 字音分二種, 一種叫做順裝的, 一種叫做倒裝的.

14. Syllabes directes 順裝的字音. — La syllabe directe est celle qui est formée d'une seule voyelle, ou qui commence par une consonne suivie d'une voyelle 順裝的字音, 就是單用一個正音來做成的, 或用一個輔音和一個正音來合成的. — **Ex:** a-mi 朋友.

15. ba be bi bo bu
 pa pe pi po pu
 na ne ni no nu
 la le li lo lu
 ra re ri ro ru

16. Pa-pa, lu-ne, ra-re, pa-pe, po-li, li-re, bi-le, pi-pe, pa-ri, ro-be, ba-na-ne, na-ri-ne, pa-ro-le.

La bile, la lune, le papa, la robe, le pape, la narine, la parole, la pipe, la banane, le pari.

B. — PRONONCIATION ET ÉCRITURE 念法和寫法.

17. PRONONCIATION 發音.

- B.** Les lèvres fermées et un peu avancées s'ouvrent après une légère compression de l'air; une faible voix nasale précède l'émission. **B** 字的發音, 須伸上下唇而畧閉之, 含氣少些而後開口, 於發音之前, 微作鼻音.
- P.** Lèvres serrées et pincées, avec forte compression d'air; ouvrir subitement les lèvres en rejetant le souffle. **P** 字的發音, 須合上下唇而緊閉之, 口中竭力盛氣, 繼而猝然啟唇, 以吹出之.
- N.** Lèvres un peu ouvertes comme pour r. Langue derrière les dents supérieures; voix nasale comme pour m. **N** 字的發音, 須畧啟上下唇, 如發 r 音者然, 舌尖抵於齒後, 作鼻音以發之, 如發 m 音者然.
- L.** Bouche ouverte dans le sens de la voyelle suivante. Pointe de la langue au palais; voix buccale précède l'articulation. **L** 字的發音, 其口須依後面正音的勢而啟之, 用舌尖抵於上腭, 而作濁音以發之.
- R.** Lèvres un peu ouvertes et pressées contre les dents. Mouvement vibratoire de la langue dirigée vers le palais. **R** 字的發音, 須畧啟上下唇而內附於齒, 以舌向上腭吹氣, 作重抖聲以發之.

18. ÉCRITURE 書法.

m m n n v v

mm mm nn nn vv vv

1^{er} livre, 5^{ème} leçon, « Le papa et l'enfant »

C. — EXERCICES DE LANGAGE 文語練習.



19. VOCABULAIRE
de l'image

圖上字彙

Le Papa 阿爺.

1. Le papa.
2. La pipe.
3. La robe.
4. L'enfant ²⁴ (24^e leçon).
5. La banane.

20. ÉTUDE DE MOTS 識字.

Le papa	爺爺, 爹爹.	L'ami, m.	朋友.	lire	念書.
La lune	月亮.	René Li	李勒南.	il a	他現有.
La pipe	煙筒.	poli	有禮貌的.	il ira	他將去.
La robe	長衫.	bu	飲了.	il lira	他將念.
Le pape	教皇.	pu	能過的.	une	一個.
La banane	香蕉.	lu	念了, 念的.	ne pas	不.
La parole	言語.	ri	笑過了.	pas de	沒有.

21. PHRASES à apprendre 讀句.

1. Le papa a une pipe. 阿爺有一隻煙筒.
2. René a une banane. 李勒南有一隻香蕉.
3. Il a une robe. 他有一件長衫.

12 V^o LEÇON. — L'ARTICLE.

22. GRAMMAIRE 文規.

L'Article 區指詞.

Défini. 有定區指詞	Le	陽類單數	Indéfini. 無定區指詞	Un	陽類單數
	La	陰類單數		Une	陰類單數
	Les	兩類多數		Des	兩類多數

23. EXERCICE 練習. — Ajoutez l'article qui convient devant les noms suivants. En règle générale, on ajoute un S aux noms qui sont au pluriel
在下邊的字句前面加一區指詞。照公例，凡多數當在名詞後加一S.

— papa. *le* robe. *la* banane. *la* pipe. *la* parole.
la lune. *les* robes. *les* bananes. *les* pipes. *les* paroles.

24. THÈME — 繙譯. Traduisez ce thème en remplaçant les points par les mots convenables 譯出時，注意補綴已有的字句.

1. 李勒南有一個識禮的爺爺. René a... *poli papa*
2. 李勒南的爺沒有香蕉. *le* de René n'a pas de... *banane*
3. 他念過教皇的說話. Il a lu... du pape.
4. 李勒南的香蕉. *les* bananes de... *René*
5. 李勒南有幾只香蕉. ... a ... bananes.

82 XXVII^e LEÇON. — LES INSTRUMENTS DE L'ÉCOLIER.

B. — EXERCICES ET DEVOIRS.

193. Les Instruments de l'Écolier 學生的用具.

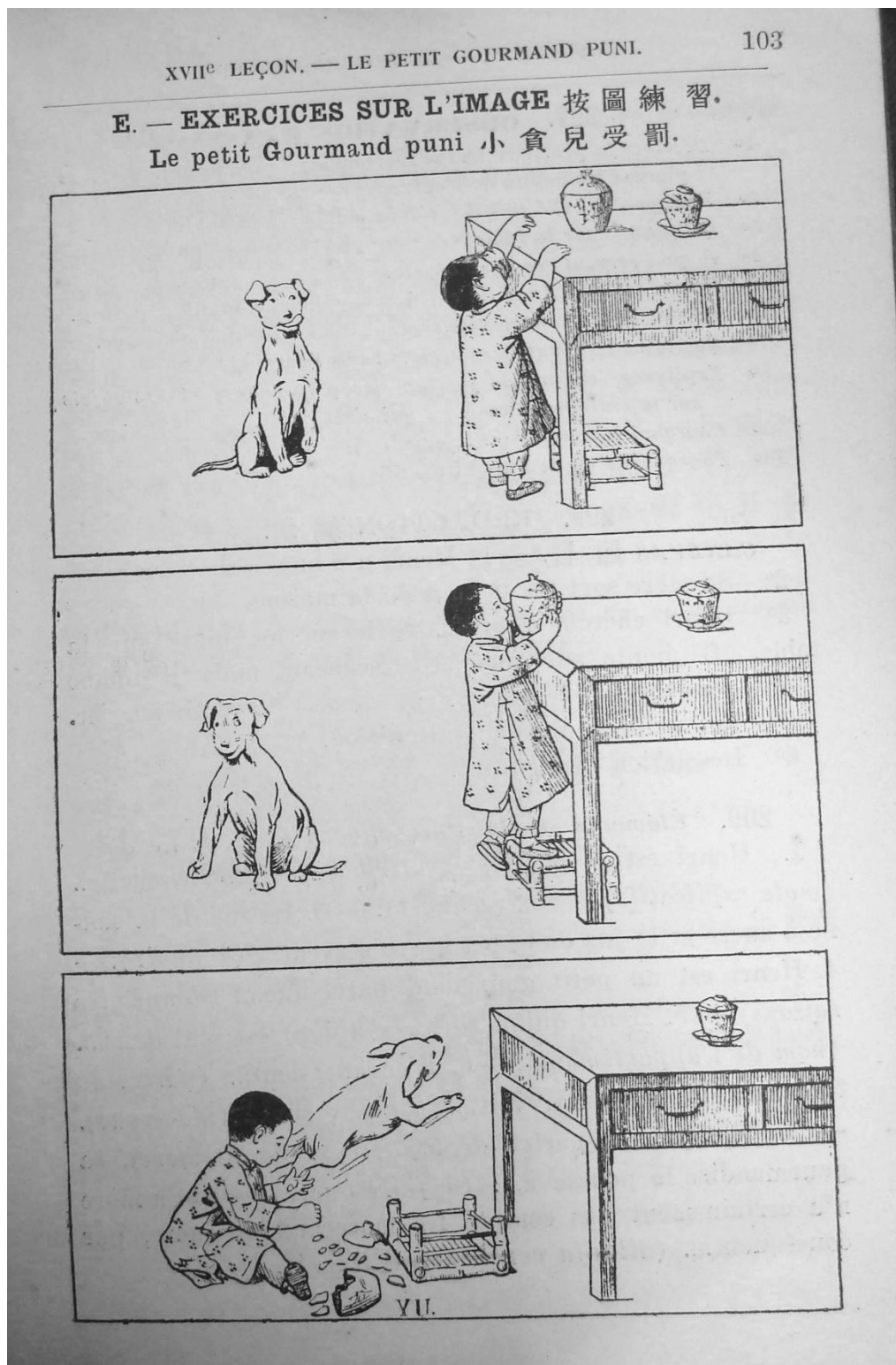
The illustration shows various school supplies: a fountain pen (Plume), a notebook (Cahier), a book (Livre) with labels for Page, Dos, and Couverture, a pencil (Crayon), a lead pencil (Mine de plomb), a ruler (Règle), a wooden gavel (Tranche), an inkstone (Encrier chinois), a brush (Bâton d'encre de Chine), and a pencil sharpener (Linceau).

194. **ÉTUDE DE MOTS** 識字.

Le crayon 鉛筆. Le thermomètre 寒暑表. L'orphelin, *m.* 孤兒.
 L'alphabet, *m.* 字母表. Le baromètre 風雨表, 氣. Le visage 面容.
 La phrase 話句. Le thé 茶. [壓計. La valise 行囊.
 Le thème 繙譯. [法. Le phare 燈塔. Le parasol 遮日傘.
 L'orthographe, *f.* 寫正. Le chrétien 天主教信友. Le moyen 方法.
 Le téléphone 電話. [器. La maison 房屋. essuyer 揩, 拭.
 Le phonographe 留聲機. La prison 牢獄. appuyer 靠.
 Le photographe 照像師. Le poisson 魚. rivaliser 競爭.
 Le télégraphe 電信機. Le choléra 痧症, 霍亂.

195. **PHRASES à apprendre** 讀句.

- As-tu un crayon? 你有一枝鉛筆麼?
- Oui, j'en ai un. 是, 我有一枝.
- De quelle couleur est-il? 是什麼顏色的?
- Il est bleu et rouge. 是藍的及紅的.
- Comment cela? [est rouge. 怎麼樣?
- Un bout est bleu et l'autre 一頭是藍的, 一頭是紅的.



207. OBSERVATION 觀察.

- 1^o Décrivez la première image (personnage, animal, objets; leurs places; les habits de l'enfant).
- 2^o Pourquoi le bébé met-il les deux mains sur la table?
- 3^o Qu'y a-t-il sur la table?
- 4^o À quoi servent ces deux objets?
- 5^o Quelle est l'attitude du chien (yeux, langue, oreilles, patte)?
- 6^o Indiquez les changements survenus sur la deuxième image.
- 7^o Que tient l'enfant dans ses mains? Pourquoi?
- 8^o Expliquez, d'après la position des personnages et des objets sur la troisième image, ce qui s'est passé.
- 9^o Pourquoi le sucrier est-il cassé?
- 10^o Pourquoi le chien s'enfuit-il?

208. RÉDACTION 編次.

CANEVAS 題旨. — 1^o Henri a 5 ans.

- 2^o Sa mère sort un instant de la maison.
- 3^o Henri cherche à atteindre le sucrier placé sur la table. Il monte sur un petit escabeau, mais il tombe
- 4^o Ses regrets, ses pleurs. [avec le sucrier.
- 5^o Retour de la maman. Punition.
- 6^o Désolation de l'enfant.

209. Éléments de la Phrase 句子的資料.

1. Henri est... (*plusieurs attributs*). — 2. Le sucre... (*mots explicatifs*) sert... (*à quoi?*). — 3. Le suc de la canne à sucre et le jus de la betterave servent... (*à quoi?*). — 4. Henri est un petit gourmand parce que... (*donnez les raisons*). — 5. Henri qui... (*dites son âge*) est seul dans... (*nom de l'appartement*). — 6. L'enfant, dont... (*parlez de l'absence de sa mère*), voit... (*quoi?*) sur... (*placé où?*). — 7. Quoique... (*parlez de la défense de sa mère*), sa gourmandise le pousse à... (*à faire quoi?*). — 8. Sa mère n'a certainement pas compté les morceaux de sucre, par conséquent... (*dites la conclusion d'Henri*).



Sous le Noyer 核桃樹下

11^E LEÇON

Les Enfants et la Noix

Léon voit tomber une noix. Il va se régaler. Il a de bonnes dents. Il mord avidement dans la coque verte. Il fait une grimace. Il rejette la noix avec colère.

Lucien ramasse la noix. Il enlève l'enveloppe amère. Il casse la coquille sur une pierre. Il retire l'amande et la mange. Il la trouve délicieuse. Léon regarde, s'étonne et finit par comprendre la leçon qui lui donne son camarade.

小孩子與核桃

來昂見一核桃落下，欲食之，他有好牙齒，貪懶咬其綠殼，故作出一怪樣，並將核桃怒而擲之。

呂祥拾之，除去其苦衣，以一石打破之，再取出其仁食之，他覺得甘美，來昂見之，自覺驚訝，終久其同伴教之伊始明白。

chapeau. Votre cravate est très belle. Combien l'avez-vous achetée? Vingt-cinq francs cinquante Mademoiselle. Où l'avez-vous achetée? Je l'ai achetée à Paris.

時尚, 你的上身衣是好看的; 但是你的褲子是污穢了, 刷刷吧. 你的外衣在什麼地方? 我的外衣在椅子上. 你的襯衣是好看的; 但是你的領子是污穢了, 應當洗洗吧.

日爾梅小姐有件美麗的裙子. 西滿先生有一頂漂亮的帽子. 你有一副白色袖套嗎? 是, 小姐, 我有一副白袖套. 你有一條黃裙子嗎? 沒有, 先生, 我的裙子是紅的.

這件大衣是誰的? 是西滿先生的. 這頂帽子是你的嗎? 是, 太太, 這是我的帽子. 你的領帶是很好看的. 你去了多少錢買的? 去了二十五個半法郎, 小姐. 你在甚麼地方買的呢? 在巴黎買的.

SIXIÈME LEÇON

第六課

EN VISITE CHEZ MONSIEUR
SIMON A SHANGHAÏ.

訪 西·滿 先生 於 上 海

LES VERBES.

動 詞

Vouloir. 願意 *Savoir.* 知道

Vouloir:

Je veux.	我要	Nous voulons.	我們要
Tu veux.	你要	Vous voulez.	你們要
Il veut.	他要	Ils veulent.	他們要
Elle veut.	她要	Elles veulent.	她們要

Savoir:

Je sais.	我知道	Nous savons.	我們知道
Tu sais.	你知道	Vous savez.	你們知道
Il sait.	他知道	Ils savent.	他們知道
Elle sait.	她知道	Elles savent.	她們知道

CONVERSATION.

“Tiens! Mademoiselle, où allez-vous?—Je vais chez Monsieur Simon.—Chez Monsieur Simon! J’y vais aussi.—Eh bien! Nous allons ensemble, Monsieur Roger.—Très bien, Mademoiselle Germaine, nous allons prendre un taxi n’est-ce pas?—Non, Monsieur, je préfère prendre le tramway, ça coûte moins cher.—Vous avez raison, Mademoiselle.—Mais oui, j’ai toujours raison, mon cher ami. Voici le tramway pour l’avenue Dubail.—Montez en première, Mademoiselle, je vous prie. Oh! plein de voyageurs! voici une petite place pour vous, Mademoiselle.—Merci, Monsieur Roger.”

“Combien pour l’avenue Dubail? dit Monsieur Roger au conducteur.—Quarante sous pour deux personnes, Monsieur.—Bon, voilà.—Merci bien, Monsieur, voici vos tickets.” Le tramway marche vite, dix minutes après, on est arrivé à l’avenue Dubail. Ils cherchent pendant quelques minutes, enfin ils ont trouvé la maison de Monsieur Simon.

會 話

“喂! 小姐, 你到甚麼地方去?—我到西滿先生家裏去.—去西滿先生家裏嗎? 我也去.—好! 我們一同去, 合舌先生.—那很好, 日爾梅小姐, 我們乘汽車去嗎?—不, 先

生, 我主張乘電車去, 可以經濟些。—你說得有理, 小姐。—那是自然的, 我是常常有理的, 我的好朋友。這輛電車是去呂班路的。—小姐, 請上頭等去。呵! 滿車的客人呵! 這裏有一個小小的位子, 小姐, 你去坐。—謝謝合舌先生。”

“到呂班路多少錢? 合舌先生向賣票的人說。—兩個人是四十個銅元, 先生。—好, 拿去。—謝謝先生, 這是你的票子。” 電車走得快, 十分鐘後, 就到了呂班路。他們找西滿先生的屋, 找了幾分鐘才找到。

SEPTIÈME LEÇON

第七課

EN VISITE CHEZ MONSIEUR SIMON (suite).

訪西滿先生於上海 (續前)

LES NOMS.

名詞

<i>Masculin.</i>	陽類	<i>Féminin.</i>	陰類
Cabinet	辦事室	Mère	母親
Service	事情	Lettre	信
Voyageur	旅行者	Femme	女人
Tramway	電車	Lune	月亮
Ami	朋友	Plume	筆頭

3-(10) RECLUS Jacques, *Lectures françaises modernes 70 morceaux choisis des grandes écrivains (1. Degré élémentaire)*, 近代法国文选, 1932.

No. 1

1. LE RESPECT DU PAIN

J'ai le respect du pain.

Un jour que je jetais une croûte, mon père est allé la ramasser. "Mon enfant, m'a-t-il dit, il ne faut pas jeter le pain; c'est dur à gagner. Nous n'en avons pas trop pour nous: mais si nous en avons trop, il faudrait le donner aux 5 pauvres. Tu en manqueras peut-être un jour, et tu verras ce qu'il vaut. Rappelle-toi ce que je te dis là, mon enfant."

Je ne l'ai jamais oublié.

Cette observation, qui me fut faite sans colère, mais avec dignité, me pénétra jusqu'au fond de l'âme, et j'ai eu le 10 respect du pain depuis lors.

Les moissons m'ont été sacrées, je n'ai jamais écrasé une gerbe pour aller cueillir un coquelicot ou un bleuet; jamais je n'ai tué sur sa tige la fleur du pain.

Ce que mon père me dit des pauvres me saisit aussi, et 15 je dois peut-être à ces paroles prononcées simplement ce jour-là d'avoir eu toujours le respect et d'avoir toujours pris la défense de ceux qui ont faim.

JULES VALLÈS

(*L'Enfant*)

1. respect: prononcer *rès-pè*.

2. croûte: partie extérieure, durcie par la cuisson, d'un morceau de pain.

3. m': (pour *me*) pronom personnel, compl. indirect d'objet du vb. *a dit*.

„ m'a-t-il dit: (proposition incise) c. à d. il a dit à moi; le *t* placé entre

3-(11) RECLUS Jacques, *Cours de français Élémentaire, grammaire, lecture, conversation, vocabulaire, prononciation, exercices*, 大学初级法文, 1937.

COMMENT ÉTUDIER L'INTRODUCTION ORALE

Le professeur répétera d'abord une dizaine de fois au moins chaque membre de phrase, l'accompagnant de la mimique appropriée; il prononcera lentement et clairement, en donnant l'accentuation naturelle et sans détacher les syllabes. Puis il fera répéter les élèves avec lui, d'abord ensemble, puis individuellement, aussi souvent qu'il le faudra pour arriver à une prononciation satisfaisante. Cet exercice se fera sans livre; ceci est essentiel, afin que l'élève concentre toute son attention sur l'audition et la prononciation et qu'il ne soit pas induit en erreur par l'orthographe. Quand une phrase sera bien sue, le professeur pourra l'écrire au tableau noir et inviter les élèves à la copier dans leurs cahiers, mais jamais la lecture ne devra précéder l'audition et la répétition. Le professeur pourra modifier à son gré le vocabulaire pour l'adapter à l'entourage de la classe.

Ce travail sera coupé par l'étude des *sons* (pages 17-20), à mener simultanément, certains mots choisis pour chaque phonème étant écrits au tableau après avoir été dûment répétés.

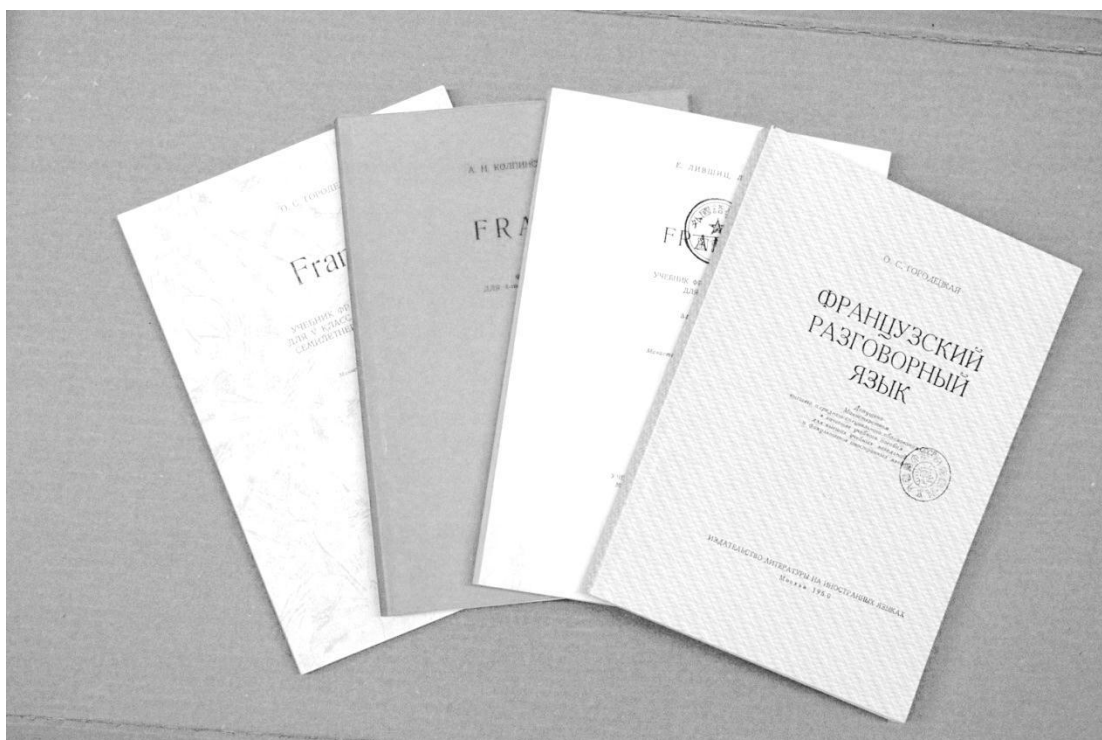
Lorsque ces six leçons de préparation orale auront été étudiées à fond, de telle sorte que l'élève ait assimilé la construction de la phrase française et ses éléments phonétiques, et pas avant, le livre sera mis entre ses mains; on procédera alors à une revision par la lecture de ce qui aura déjà été appris par l'ouïe.

口頭預備課學習法

先由教師把句中的每一成分加上適當的表演,都至少重復說到十遍左右,他要慢慢的清清楚楚的說出來,着重自然的韻調而不強分開每個音節。此後,他讓學生跟着他說,起先全體一齊說,後來一個一個的說,一直反復到得了可以滿意的發音時為止,做這種練習是不用書本的;這一點非常重要,爲的是使學生集中所有的注意力在聽和說的方面,免得被字面的拼法引到謬誤上去。一句話已經學熟了的時候,教師就可以把它寫在黑板上,讓學生在練習簿中抄錄下來,可是誦讀却絕不可在口耳重復練習以前。教師還可以隨意增改字彙以求適合課室裏的情形。這種工作要常用語音的學習(頁17-20)來截斷,要同時引一些爲每一音選好的字來,在充分的練習了以後,寫在黑板上。當學生已澈底熟習了這六課口頭預備課,已消化的領受了法文的語句構造和音素的時候,也只有在那時候,書才可以放在學生的手裏,那時也還要作一番複習,回頭再念一遍早經耳熟聽了的課文。

Chapitre IV

4-(1) Quelques manuels soviétique de français utilisés dans la Chine des années 1950



4-(2) Institut des Langues étrangères de Pékin, *Manuel de français (phonétique), pour le premier semestre de la première année scolaire*, 法语课本 (语音部分), 1958, polycopie

第二課

元音 [a]
 輔音 [p, t, k, s, f]

发音方法

元音 [a]



舌位	舌尖抵下齿齦，舌平于口中
口腔張开度	大
唇形	非圓唇

[a]

法語 [a] 是前元音，一般叫作前 [a]。和漢語“他”“巴”等詞中的元音 [a] 相似。但漢語 a 是中 [A]，舌位較后，舌尖不抵下齒齦。

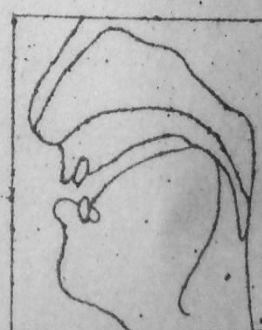
塞輔音：发音器官在口腔中一定的地位形成完全的閉塞，然后張开，发出爆裂的声音，就形成塞輔音。[p, t, k] 都是塞輔音。



[p]



[t]



[k]

[p] 双唇閉攏，形成阻塞。

[t] 舌尖抵上齿和上齿齦，形成阻塞。

4-(2)(suite) Institut des Langues étrangères de Pékin, *Manuel de français (phonétique)*, pour le premier semestre de la première année scolaire, 法语课本 (语音部分), 1958, polycopie

字母和读音规则:

	大 写	小 写	大 写	小 写	名 称
元音字母	A	a	A	a	[a]
	E	e	E	e	[e, ø]
辅音字母	C	c	C	c	[sø]
	F	f	F	f	[ɛf]
	K	k	K	k	[ka]
	P	p	P	p	[pe]
	S	s	S	s	[ss]
	T	t	T	t	[te]

1

音	拼 法	举 例	註
[a]	a à	papa à	" " accent grave

2 [p, t, k, s, f] 等音, 分别用字母 p, t, k, s, f 表示。

3 字母 c 有两种读法:

字 母	音	条 件	举 例
c	[k]	1. 在字母 a 前	cape
	[s]	2. 在字尾 在字母 e 前	sac face

4 两个相同的辅音字母在一起, 通常合读一个音。如 patte [pat].

5 法语中单词的重音在最后一个音节上。如 [pa - 'pa].

4-(3) LI Weici et ali. 大学法语课本 *Cours de français universitaire*, 1957.

大学法语课本

(第一学年用)

第二分册

李慰慈 楊維儀 徐繼曾
唐志强 周世勛 編

时代出版社

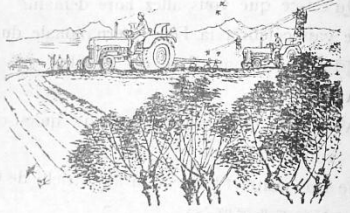
4-(4) 法语 *Le français*, cours de langues étrangères radiodiffusés à l'intention des autodidactes de Shanghai, 1973, manuel type soviétique

Livre 2, Leçon 14 (Texte et dialogue p.72-73)

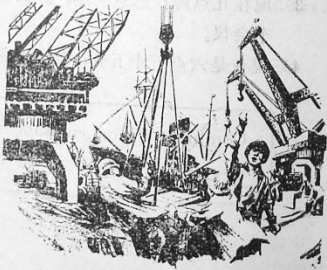
Leçon 14 (Quatorzième leçon)

Texte

Ils travaillent pour la révolution



Regardez cette image. C'est le printemps. Les arbres sont en fleurs. C'est le temps des semailles. Les paysans labourent les champs. Ils travaillent laborieusement pour la révolution.



Regardez l'autre image. C'est l'été. Sur le quai, les dockers chargent un cargo. A l'usine,

• 72 •

les métaux produisent de l'acier. Ils travaillent de toutes leurs forces pour l'édification socialiste de notre pays.

Dialogue

En quelle saison sommes-nous ?
 Nous sommes en automne.
 Quel temps fait-il en automne ?
 Il fait frais.
 Que font les paysans ?
 Ils font la moisson.

Quel temps fait-il en hiver ?
 Il fait froid.
 Quel sport aimez-vous en hiver ?
 J'aime la course.

Vocabulaire

1. l'image <i>n.f.</i>	图
2. le printemps <i>n.m.</i>	春季
3. la fleur <i>n.f.</i>	花
4. le temps <i>n.m.</i>	时间, 时候, 天气
5. des = de + les	
6. les semailles <i>n.f.pl.</i>	播种
7. labourer <i>v.t.</i>	耕
8. le champ <i>n.m.</i>	田

• 73 •

4-(4) (suite) 法语 *Le français*, cours de langues étrangères radiodiffusés à l'intention des autodidactes de Shanghai, 1973

Livre 2, Leçon 14 (Vocabulaire, explications lexicales et grammaticales)

9. laborieusement <i>adv.</i>	勤劳地
10. autre <i>adj. indéf.</i>	别的, 另外的
11. l'été <i>n.m.</i>	夏季
12. le quai [ke] <i>n.m.</i>	码头
13. le dockeur [døkœ:r] <i>n.m.</i>	码头工人
14. charger <i>v.t.</i>	装货
15. le cargo <i>n.m.</i>	货轮
16. produire <i>v.t.</i>	生产
ils produisent	他们生产
17. l'acier <i>n.m.</i>	钢
18. la force <i>n.f.</i>	力, 力量
de toutes leurs forces	全力以赴地
19. l'édification <i>n.f.</i>	建设
20. socialiste <i>adj.</i>	社会主义的
21. le pays [pei] <i>n.m.</i>	地方, 国家
22. la saison <i>n.f.</i>	季, 季节
23. frais, fraîche <i>adj.</i>	凉爽的
il fait frais	天气凉爽
24. l'hiver <i>n.m.</i>	冬季
25. froid, -e <i>adj.</i>	冷的
il fait froid	天气冷
26. le sport <i>n.m.</i>	体育运动
27. la course <i>n.f.</i>	跑步, 赛跑

Vocabulaire supplémentaire

1. il fait beau	天晴
2. il fait mauvais [mavɛ]	天气不好

74 .

3. il fait chaud	天气热
4. il pleut	下雨

Notes

1. Les arbres sont en fleurs. 树上开满了鲜花。介词 en 后面的名词一般不用冠词。又例: en automne, en octobre, en fête, en classe.

2. Ils travaillent de toutes leurs forces pour l'édification socialiste de notre pays. 他们全力以赴地为我国社会主义建设而工作。

Grammaire

1. 动词的命令式 (Impératif) 命令式表示命令或请求, 只有第二人称单数、复数和第一人称复数三种形式。第一组动词的命令式变位如下:

动词 regarder:	动词 écouter:
regarde	écoute
regardons	écoutons
regardez	écoutez

1) 动词的命令式没有主语。
2) 第一组动词的命令式第二人称单数, 词尾没有 -s。

2. 无人称代词 (Pronom impersonnel)
在 Il y a des amis étrangers au parc. Il est deux heures. Il fait froid. 等句子中, il 是无人称代词, 没有“他”、“它”的意思。无人称代词 il 后面的动词只用第三人称单数。

. 75 .

4-(4)(suite) 法语 *Le français*, cours de langues étrangères radiodiffusés à l'intention des autodidactes de Shanghai, 1973

Livre 2, Leçon 14 (Exercices)

的疑问句。现在归纳如下：

- 1) 问地点
例：Où est mon livre de français ?
Où travaillez-vous ?
- 2) 问数量
例：Combien êtes-vous dans votre famille ?
Combien de bicyclettes ont-ils ?
- 3) 问谁做某事
例：Qui fait la moisson ?
Qui charge des cargos ?
- 4) 问做什么
例：Que faites-vous ?
Qu'est-ce que vous écoutez ?
- 5) 问钟点、问天气、问什么的
例：Quelle heure est-il ?
Quel temps fait-il ?
Quel sport aimez-vous ?
- 6) 问在几月份、在什么季节
例：En quel mois sommes-nous ?
En quelle saison sommes-nous ?

Exercices

看图回答问题：
(课文图 1)

- 1) Est-ce que nous sommes au printemps ?
- 2) Quel temps fait-il ?

• 76 •

4) Comment (怎样) travaillent-ils ?
(课文图 2)

- 5) Quelle saison est-ce ?
- 6) Quel temps fait-il ?
- 7) Que font les dockers ?
- 8) Comment travaillent-ils ?

2. 就下列句子提问：

- 1) 用 où 提问
La revue est sous le livre de français.
Les gardes rouges sont dans le parc.
Mon frère travaille à l'Usine Drapeau rouge.
- 2) 用 combien 提问
Nous sommes quatre dans notre famille.
J'ai trois cahiers.
Nous sommes le 1^{er} mai.
- 3) 用 qui 提问
Des amis étrangers vont au Parc du Peuple.
Des Anglais visitent cette commune populaire.
- 4) 用 que 和 qu'est-ce que 提问
Les dockers chargent des cargos.
Les métallos produisent de l'acier.
Elle lit les œuvres du président Mao.
- 5) 用 quel 或 quelle 提问
J'aime la course.
Nous sommes mercredi.

• 77 •

4-(4) (suite) 法语 *Le français*, cours de langues étrangères radiodiffusés à l'intention des autodidactes de Shanghai, 1973

Livre 2, Leçon 14 (Exercices, chanson)

Il fait froid.
Il est dix heures.
Nous sommes le 18 avril.

6) 用介词加上 quel 或 quelle 提问
Il rentre le soir à cinq heures.
Nous sommes en mars.
Nous sommes au printemps.

3. 汉译法:

1) 国庆节 人民公园 外国朋友 播种时期
耕田 社会主义建设 为革命而工作

2) 一年有四季: 春、夏、秋、冬。春天是一个美丽的季节, 树上开满了鲜花。这是播种时期, 农民们在耕田。夏天天气热, 常常下雨。秋天天气凉爽。农民们进行秋收。冬天很冷。

Nous vous souhaitons bonne santé, bonnes études et bon travail.
祝你们身体好, 学习好, 工作好。

L'Orient rouge

$1 = F \frac{2}{4}$ 中速庄严

5 5 6 | 2 — | 1 1 6 | 2 — |
L'O-rient est rouge, le so- leil se lève,
Le pré-si-dent Mao ai- me le peuple,
Le Parti commu-niste est semblable au so-leil,

5 5 | 6 1 6 5 | 1 1 6 | 2 — |
Sur la terre de Chi- ne sur- git Mao Tsé- toung,
Il est no- tre gui- de.
Là où il darde ses ray- ons, tout s'i- llu- mine.

5 2 | 1 7 6 | 5 5 | 2 3 2 |
Il œuvre pour le bon- heur du peu- ple, hou-eul-
Pour édi- fier la Chine nou- velle, hou-eul-
Là où il y a le Par-ti com- mu- niste, hou-eul-

1 1 6 | 2 3 2 1 | 2 1 7 6 |
hei- yo, Il en est le grand é- man- ci- pa-
hei- yo, Il nous conduit à a- ller de l'a-
hei- yo, Le peuple ob- tient la libé- ra-

5 — | 5 — ||
teur.
vant.
tion.

Chapitre V

5-(1) 法语 *Le français* («Livres verts»), 1962-1963,

Département de français de l'Institut des Langues étrangères de Pékin,

Livres 1-4



5-(2)法语 *Le français* («Livres verts»), Livre 2, Leçon 15, «Le grand magasin d'État»
(p.1)

Quinzième leçon

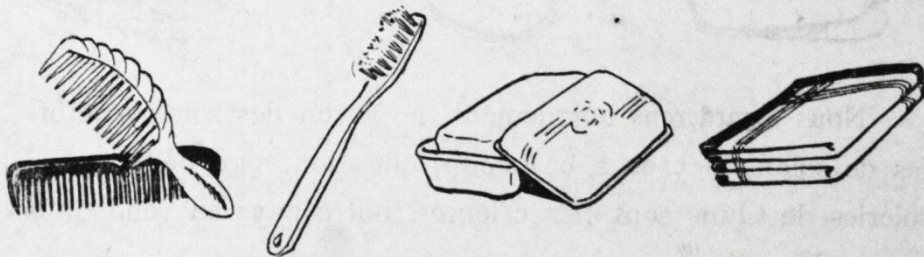
TEXTE

Le grand magasin d'Etat

Nous ferons des achats.
Ce magasin est situé dans une des grandes rues de Pékin.
J'en ai besoin.

Yang et moi, nous **ferons** des achats au grand magasin d'Etat dimanche prochain. Ce magasin est situé dans une des grandes rues de Pékin, la rue de Wang Fou Tsing. Il y a toujours beaucoup d'acheteurs.

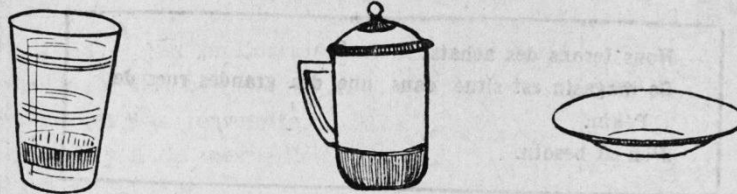
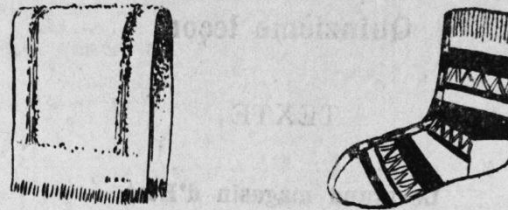
Nous **arriverons** en ville de bonne heure et nous **entrons** tout de suite dans le magasin. Au rez-de-chaussée, on **vend** des objets de toilette: des peignes, des brosses à dents, des boîtes à savon, des mouchoirs, etc. On y trouve



5-(2)(suite) *Le français* (« Livres verts »)

Livre 2, Leçon 15 « Le grand magasin d'État » (p.2)

encore des serviettes de toilette et des chaussettes, des verres, des tasses et des assiettes.



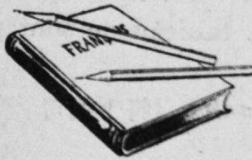
Mais nous ne **nous arrêterons** pas au rez-de-chaussée, nous **monterons** au premier étage. Yang **ira** au rayon des chapeaux parce qu'il veut acheter une casquette. **J'achèterai** un costume de coton bleu parce que j'**en** ai besoin: j'**essaierai** le pantalon et la veste, et je **paierai**. Nous **irons** aussi acheter une paire de chaussures.



Nous **regarderons** longuement le rayon des soieries (étoffes de soie). Il y **en** a beaucoup, elles sont très belles. Les soieries de Chine sont très célèbres, notre pays **en** vend dans le monde entier.

5-(3) 法语 *Le français* («Livres verts»), Livre 1, Leçon Préliminaire, Première leçon
«Dans la classe» (Exercices)

V. Où est ...? Où sont ...?



B. Conjugaisons

- I. Remplacez les points par **est** ou **sont** (用 **est** 或 **sont** 填空):
1. C'... un élève.
 2. Ce ... des élèves.
 3. Le livre ... sur la table.
 4. Le crayon ... sous le cahier.
 5. Les étudiants ... dans la classe.
 6. Les élèves Yang et Li ... derrière le professeur.
 7. Le stylo et le crayon de Wang ... sur le bureau.
 8. Le tableau ... devant les élèves.
- II. Mettez au singulier les verbes qui sont au pluriel et au pluriel les verbes qui sont au singulier, et modifiez, comme il convient, les sujets (把下列各句中多数的动词变为单数, 单数的动词变为多数, 并相应地改变主语):
1. C'est un élève.
 2. Ce n'est pas un professeur.
 3. Ce sont des chaises.
 4. Ce ne sont pas des fenêtres.
 5. C'est une étudiante.
 6. Le crayon de Yang est sous le cahier.
 7. Les livres de Li sont sur la table.
 8. Où sont les stylos de Li?
 9. La chaise n'est pas derrière la table.
 10. Les professeurs ne sont pas derrière les élèves.

C. Grammaire et vocabulaire

- I. Remplacez les points par un article défini ou indéfini (用定冠词或不定冠词填空):