



**HAL**  
open science

# Le chinois dans l'enseignement français, la construction d'une discipline : une approche historico-épistémologique

Ying Zhang

## ► To cite this version:

Ying Zhang. Le chinois dans l'enseignement français, la construction d'une discipline : une approche historico-épistémologique. Linguistique. Université Grenoble Alpes, 2016. Français. NNT : 2016GREAL017 . tel-01690564

**HAL Id: tel-01690564**

**<https://theses.hal.science/tel-01690564>**

Submitted on 23 Jan 2018

**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.

## THÈSE

Pour obtenir le grade de

### **DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES**

Spécialité : **Sciences du langage Spécialité Didactique et Linguistique**

Arrêté ministériel : 7 août 2006

Présentée par

**Ying ZHANG (COLIN)**

Thèse dirigée par **Mariarosaria GIANNINOTO** et  
codirigée par **Joël BELLASSEN**

préparée au sein du **Laboratoire LIDILEM** dans l'**École Doctorale Langues Littératures et Sciences Humaines de l'Université Grenoble Alpes** et dans l'**Équipe PLIDAM** de l'**Institut national des langues et civilisations orientales**

## **Le chinois dans l'enseignement français, la construction d'une discipline. Une approche historico-épistémologique**

Thèse soutenue publiquement le **7 octobre 2016**  
devant le jury composé de :

**Monsieur Bernard ALLANIC**

Maître de conférences, Université Rennes 2, Examineur

**Monsieur Joël BELLASSEN**

Directeur de recherche, INALCO, Directeur de thèse

**Monsieur Jean-François BOURDET**

Professeur des universités, Université du Maine, Rapporteur

**Madame Mariarosaria GIANNINOTO**

Maître de conférences, Université Grenoble Alpes, Directrice de thèse

**Monsieur Francis GROSSMANN**

Professeur des universités, Université Grenoble Alpes, Président du jury

**Madame Siyan JIN**

Professeur des universités, Université d'Artois, Rapporteur



UNIVERSITÉ GRENOBLE ALPES

Ecole doctorale Langues Littératures et Sciences Humaines

Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles

Équipe Pluralité des Langues et des Identités Didactique - Acquisition - Médiations

(Institut national des langues et civilisations orientales)

---

Thèse de doctorat en Sciences du langage

Spécialité Didactique et Linguistique

**Le chinois dans l'enseignement français, la  
construction d'une discipline.  
Une approche historico-épistémologique**

Présentée par :

Ying ZHANG (COLIN) 张莹

Sous la direction de :

Mme Mariarosaria GIANNINOTO et M. Joël BELLASSEN

Octobre 2016

Jury :

M. Bernard ALLANIC, Maître de conférences à l'Université Rennes 2

M. Joël BELLASSEN, Directeur de recherche à l'INALCO

M. Jean-François BOURDET, Professeur à l'Université du Maine

M<sup>me</sup> Mariarosaria GIANNINOTO, Maître de conférences à l'Université Grenoble Alpes

M. Francis GROSSMANN, Professeur à l'Université Grenoble Alpes

M<sup>me</sup> Siyan JIN, Professeur à l'Université d'Artois

## **Le chinois dans l'enseignement français, la construction d'une discipline. Une approche historico-épistémologique**

### **Résumé**

Cette thèse inscrit sa réflexion sur la pédagogie et la didactique du chinois langue étrangère (LE) dans une perspective historico-épistémologique. S'appuyant sur le processus de *disciplinarisation* comme fil directeur, elle comprend deux axes principaux : l'histoire de l'enseignement et l'épistémologie des savoirs à enseigner. Notre questionnement porte sur les conditions qui ont rendu possible la construction disciplinaire du chinois comme LE dans le système éducatif français. Il s'agit non seulement des conditions externes (économiques, politiques, sociales) qui ont permis l'émergence et l'institutionnalisation de l'enseignement du chinois dans le contexte précis de la France ; mais aussi et surtout des conditions de possibilité internes que sont la construction des savoirs enseignables, la transposition didactique, les continuités et les ruptures épistémologiques, ainsi que le fonctionnement intrinsèque du système éducatif. Notre enquête s'étend du début du XIXe siècle à nos jours. Elle porte sur quatre institutions dans lesquelles les cours de langue chinoise se sont introduits de façon graduelle : le Collège de France, l'Institut national des langues et civilisations orientales, l'université et enfin l'enseignement primaire et secondaire. L'objectif de cette recherche est de montrer que le chinois enseigné comme LE n'est pas un objet « donné », préétabli, mais un objet construit et toujours à reconstruire en fonction de finalités pédagogiques et didactiques. Ainsi le chinois langue vivante étrangère (LVE) défini comme *discipline scolaire* se distingue fondamentalement d'une formation universitaire par une plus grande normalisation et homogénéisation de ses savoirs. C'est d'ailleurs du fait de sa tradition de centralisation et de planification éducative que la France a joué un rôle précurseur dans le processus de *disciplinarisation* du chinois LVE.

**Mots clés :** processus de *disciplinarisation*, chinois langue étrangère, construction des savoirs à enseigner, rupture épistémologique, planification de l'enseignement



## **Teaching Chinese in the French educational system, the making of a subject. A historical and epistemological approach**

### **Abstract**

This thesis focuses on the pedagogy and didactics of the Chinese language from a historical and epistemological perspective. Using the concept of “disciplinarisation” as its main focus, it explores two main aspects: the history of the teaching of Chinese and the epistemology of the knowledge to be transmitted. It analyzes the conditions that have made it possible for the Chinese language to become a subject taught in the French educational system. It addresses both the external conditions - economical, political and social conditions - that have made the emergence and institutionalization of the teaching of Chinese in France possible, but also - and more importantly - the internal conditions: the construction of teachable content, didactic transposition, the epistemological continuum and epistemological ruptures as well as the inner workings of the French educational system. This investigation focuses on a period that ranges from the beginning of the nineteenth century to today. It focuses on four different institutions in which teaching Chinese gradually appeared: the Collège de France, the National Institute of Oriental Languages and Civilizations, French universities and finally French primary and secondary schools. The goal objective of this research is to show that Chinese, as a foreign language, is not a fixed object but rather an object that was constructed and is still being constructed according to various pedagogical and didactic goals. Thus, Chinese as a subject taught in primary and secondary school is fundamentally different from Chinese as a university discipline in that the former is more normalized and more homogenous. Indeed, the pioneering role played by France’s national education system in establishing “Chinese as a foreign language” as a school subject can be attributed in large part to its long-held traditions of centralization and academic planning.

**Keywords** : “disciplinarisation”, Chinese as a foreign language, construction of course content, epistemological rupture, planning in teaching

## Remerciements

La rédaction d'une thèse est une entreprise de longue haleine qui ne saurait se réduire à un cheminement solitaire. A l'issue de ce travail de recherche, je me dois donc de remercier tous ceux qui l'ont rendu possible.

Mes remerciements vont d'abord à mes deux directeurs de thèse.

Madame Mariarosaria Gianninoto, dont l'écoute et le soutien ne m'ont jamais fait défaut. Ses remarques et ses conseils m'ont été précieux, notamment lorsqu'ils touchaient au domaine de la linguistique historique. J'ai été extrêmement sensible à ses qualités humaines et à ses encouragements.

Monsieur Joël Bellassen, qui m'a fait découvrir un domaine passionnant. Je le remercie pour la confiance qu'il m'a accordée, la richesse de l'information qu'il m'a fournie, la rigueur dont il a fait preuve dans le suivi de ce travail, mais également pour son accueil chaleureux à chaque fois que j'ai sollicité son aide.

Je remercie Madame Marinette Matthey et Monsieur François Mangenot pour le suivi initial de ce travail et pour la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Mes remerciements vont également à Madame Siyan Lin et à Monsieur Jean-François Bourdet qui ont bien voulu être les rapporteurs de cette thèse, à Monsieur Bernard Allanic et à Monsieur Francis Grossmann qui ont accepté de lire et d'évaluer ce travail.

J'aimerais encore témoigner ma gratitude à d'autres personnes.

Les documentalistes de Canopé, Madame Aude Thepault et Madame Josiane Ducournau et leurs collègues pour m'avoir permis l'accès aux archives et m'avoir aidée avec compétence et dévouement dans la recherche des sources.

Monsieur Roger Billion pour les documents et les renseignements qu'il m'a fournis et pour la bienveillante vigilance avec laquelle il a effectué une relecture partielle tout en la nourrissant de ses remarques, ainsi que Monsieur Nicolas Potier pour les traductions en anglais.

Mes collègues de l'Université Bordeaux Montaigne pour la compréhension dont ils ont fait preuve et les facilités d'organisation qui ont permis la finalisation de ce travail.

Ma famille et mes proches pour leur affection et pour leurs encouragements. Enfin et surtout Vincent, soutien de tous les jours durant toutes ces années sans qui ce travail n'aurait pu aboutir.

## Sommaire

Résumé .....	2
Abstract .....	3
Remerciements .....	4
Sommaire.....	4
TABLE DES MATIERES.....	7
INTRODUCTION GENERALE .....	15
PREMIERE PARTIE	
CADRE THEORIQUE, PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIQUE .....	29
Chapitre 1. Histoire et épistémologie historique .....	30
Chapitre 2. Histoire des disciplines et processus de <i>disciplinarisation</i> .....	61
Chapitre 3. Langue et écriture .....	87
Chapitre 4. La didactique des langues : une <i>discipline scientifique</i> .....	91
Chapitre 5. Cadre problématique et structure d'analyse.....	96
DEUXIEME PARTIE	
LES DEBUTS DE L'ENSEIGNEMENT DU CHINOIS EN FRANCE : DU XIXE SIECLE A LA PREMIERE MOITIE DU XXE SIECLE .....	105
Introduction.....	106
Chapitre 6. Jean-Pierre Abel-Rémusat et la chaire de chinois au Collège de France : la première chaire de sinologie académique en Europe.....	112
Chapitre 7. Antoine Bazin et la chaire de chinois vulgaire à l'Ecole des langues orientales : une formation spécifique de haut niveau .....	139
Chapitre 8. Maurice Courant et les études chinoises à l'Université de Lyon : premier enseignement universitaire de langue et civilisation chinoises en France.....	198
Chapitre 9. Construction des savoirs et obstacles épistémologiques.....	231
Conclusion partielle .....	237

TROISIEME PARTIE

L'ESSOR DU CHINOIS DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE : DE LA SECONDE MOITIE DU XX SIECLE A NOS JOURS.....	243
Introduction.....	244
Chapitre 10. Le cadre institutionnel et la politique linguistique éducative .....	248
Chapitre 11. L'institutionnalisation du chinois LVE dans l'enseignement primaire et secondaire .....	286
Chapitre 12. Les programmes et éléments de programmes de chinois de 1979 à 2007 .....	296
Conclusion partielle .....	369
CONCLUSION GENERALE .....	372
BIBLIOGRAPHIE.....	378
Liste des extraits .....	417
Liste des tableaux .....	418
Liste des figures.....	419
ANNEXES.....	420

## TABLE DES MATIERES

### INTRODUCTION GENERALE.....15

### PREMIERE PARTIE

### CADRE THEORIQUE, PROBLEMATIQUE ET METHODOLOGIQUE.....29

#### Chapitre 1. Histoire et épistémologie historique ..... 30

1.1. Henri-Irénée Marrou et la connaissance historique ..... 30

1.2. L'épistémologie historique ..... 34

1.2.1. Continuité ou discontinuité de l'histoire des sciences..... 36

1.2.2. Bachelard, la rupture et les obstacles épistémologiques ..... 37

1.2.3. Foucault, l'épistémè et l'archéologie du savoir..... 43

1.2.4. Kuhn, le paradigme et les révolutions scientifiques..... 52

#### Chapitre 2. Histoire des disciplines et processus de *disciplinarisation*..... 61

2.1. Le double sens du terme discipline ..... 63

2.1.1. La discipline selon le *Dictionnaire de Pédagogie*..... 64

2.1.2. La discipline selon André Chervel ..... 66

2.1.3. L'ambivalence essentielle du mot *discipline*..... 69

2.2. L'hétérogénéité du système des disciplines ..... 70

2.2.1. La notion de *discipline scolaire* ..... 71

2.2.2. La notion de *discipline scientifique* ..... 74

2.3. Le processus de *disciplinarisation* ..... 76

2.3.1. L'institutionnalisation ..... 78

2.3.2. La stabilisation et la standardisation ..... 82

#### Chapitre 3. Langue et écriture ..... 87

3.1. La nature de l'écriture ..... 88

3.2. Le langage, la langue et l'écriture ..... 89

Chapitre 4. La didactique des langues : une <i>discipline scientifique</i> .....	91
4.1. La didactique en opposition à la pédagogie .....	91
4.2. La didactique, la psychologie et la sociologie .....	92
4.3. Le rapport à la linguistique appliquée .....	93
4.4. La didactologie des langues-cultures selon Galisson.....	94
Chapitre 5. Cadre problématique et structure d'analyse.....	96
5.1. Le processus de <i>disciplinarisation</i> comme fil directeur .....	97
5.2. Corpus et méthode d'analyse .....	100
 <b>DEUXIEME PARTIE</b>	
<b>LES DEBUTS DE L'ENSEIGNEMENT DU CHINOIS EN FRANCE : DU XIXE SIECLE A LA PREMIERE MOITIE DU XXE SIECLE .....</b>	
<b>105</b>	
Introduction.....	106
Chapitre 6. Jean-Pierre Abel-Rémusat et la chaire de chinois au Collège de France : la première chaire de sinologie académique en Europe.....	112
6.1. Contexte institutionnel .....	112
6.2. Abel-Rémusat et ses principaux travaux.....	114
6.3. Analyse de l'objet de l'enseignement .....	118
6.3.1. La nature de la langue .....	118
6.3.2. La nature de l'écriture .....	125
6.3.3. La place de la culture.....	134
6.4. Analyse de la conception didactique.....	134
6.4.1. La conception de l'enseignement et de l'apprentissage .....	134
6.4.2. Le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant.....	136
6.4.3. Les matériels et les supports pédagogiques.....	137

Chapitre 7. Antoine Bazin et la chaire de chinois vulgaire à l’Ecole des langues orientales : une formation spécifique de haut niveau .....	139
7.1. Contexte institutionnel .....	139
7.2. Bazin et ses principaux travaux .....	142
7.3. Analyse de l’objet de l’enseignement .....	144
7.3.1. La nature de la langue .....	144
7.3.2. La nature de l’écriture .....	160
7.3.3. La place de la culture.....	174
7.4. Analyse de la conception didactique.....	176
7.4.1. La conception de l’enseignement et de l’apprentissage .....	176
7.4.2. Le rôle de l’enseignant et celui de l’apprenant.....	180
7.4.3. Les matériels et les supports pédagogiques.....	181
7.5. Les idées didactiques .....	183
7.5.1. Une approche descriptive et théorique .....	183
7.5.2. La priorité donnée au chinois parlé .....	184
7.5.3. Une pensée de la primauté du mot .....	188
7.6. Apports et lacunes de la pensée de Bazin .....	192
 Chapitre 8. Maurice Courant et les études chinoises à l’Université de Lyon : premier enseignement universitaire de langue et civilisation chinoises en France.....	 198
8.1. Contexte économique, politique et institutionnel .....	198
8.1.1. L’expansionnisme français en Asie et l’objectif colonial des études chinoises .....	198
8.2.2. Les luttes d’intérêt et l’instauration des cours de chinois à l’Université de Lyon.....	201
8.1.3. Un autre modèle pour les études chinoises à l’université : l’adjonction de l’anglais .....	207
8.2. Maurice Courant et ses principaux travaux.....	214
8.3. Analyse de l’objet de l’enseignement .....	218
8.3.1. La nature de la langue .....	218
8.3.2. La nature de l’écriture .....	221

## | TABLE DES MATIERES

8.3.3. La place de la culture.....	222
8.4. Analyse de la conception didactique.....	224
8.4.1. La conception de l'enseignement et de l'apprentissage .....	224
8.4.2. Le rôle de l'enseignant et celui de de l'apprenant.....	226
8.4.3. Les matériels et les supports pédagogiques.....	226
8.4.5. Les idées didactiques.....	227
8.5. Apports et lacunes de la pensée de Courant.....	228
Chapitre 9. Construction des savoirs et obstacles épistémologiques.....	231
9.1. L'obstacle des préconceptions philosophiques.....	231
9.2. L'obstacle des conceptions linguistiques européennes .....	233
9.3. L'obstacle de la traduction.....	234
9.4. L'obstacle des préconceptions didactiques .....	236
Conclusion partielle.....	237
A. Conditions externes rendant possibles l'institutionnalisation .....	237
B. Les idées didactiques et pédagogiques des précurseurs de l'enseignement du chinois LE .....	237
C. Quelques réflexions sur l'usage de la terminologie .....	239
 <b>TROISIEME PARTIE</b>	
 <b>L'ESSOR DU CHINOIS DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE : DE LA SECONDE MOITIE DU XX SIECLE A NOS JOURS .....</b>	
<b>243</b>	
Introduction.....	244
Chapitre 10. Le cadre institutionnel et la politique linguistique éducative .....	248
10.1. L'Introduction des langues vivantes étrangères (LVE) dans l'enseignement scolaire : de la législation de l'instruction publique à la conception « moderne » de l'enseignement (1789 - 1902). .....	249
10.1.1. L'introduction des langues vivantes dans l'instruction publique.....	249



10.1.2. La légitimation des langues vivantes comme matières obligatoires .....	255
10.1.3. L'inscription des langues vivantes au Concours général et à l'examen du baccalauréat .....	257
10.2. La volonté de diversification de l'enseignement des langues vivantes : une politique linguistique.....	262
10.2.1. L'esprit de la coopération européenne après-guerre dans le domaine de l'enseignement des langues .....	262
10.2.2. L'impulsion donnée par le Conseil de l'Europe aux politiques linguistiques éducatives.....	265
10.2.3. Le concept d' <i>éducation plurilingue et interculturelle</i> comme perspective européenne.....	272
10.2.4. Une politique volontariste de diversification des langues enseignées à l'école en France. ....	277
 Chapitre 11. L'institutionnalisation du chinois LVE dans l'enseignement primaire et secondaire .....	286
11.1. De 1958 à la seconde moitié des années 1980 .....	287
11.2. De la fin des années 1980 au début des années 2000.....	291
11.3. Des années 2000 à nos jours .....	292
11.4. Les facteurs d'institutionnalisation .....	295
 Chapitre 12. Les programmes et éléments de programmes de chinois de 1979 à 2007 .....	296
12.1. Présentation et analyse des programmes : conception didactique sous-jacente .....	299
12.1.1. Les éléments de programmes de 1979-1981 .....	299
12.1.2. Les éléments de programmes de 1985-1988 .....	304
12.1.3. Les programmes de 2002-2007 .....	310
12.2. Etude diachronique et problématique : évolution de la conception des programmes.....	317
12.2.1. Les parutions successives des programmes de chinois .....	317
12.2.2. Les facteurs susceptibles de motiver le renouvellement des programmes .....	322

## | TABLE DES MATIERES

12.3. Le chinois au lycée, au collège et à l'école : continuité et ruptures dans la détermination des savoirs à enseigner.....	329
12.3.1. Continuité et ruptures dans les contenus linguistiques.....	330
12.3.2. Le changement des contenus culturels .....	349
12.4. La détermination des savoirs sinographiques : l'approche dissociée oral-écrit dans les programmes scolaires .....	351
12.4.1. Les différentes déterminations des savoirs sinographiques .....	352
12.4.2. Les aspects caractéristiques des programmes sinographiques .....	354
12.4.3. L'évolution des listes/seuils de caractères.....	356
12.4.4. Analyse de la programmation des caractères .....	360
12.4.5. Le rôle des seuils de caractères pour le chinois LVE.....	365
 Conclusion partielle .....	 369
 <b>CONCLUSION GENERALE.....</b>	 <b>372</b>
A. Définition du processus de disciplinarisation .....	373
B. Institutionnalisation.....	374
C. Construction des savoirs savants.....	375
D. Construction, stabilisation et standardisation des savoirs enseignés .....	375
E. Le chinois LVE comme <i>discipline scolaire</i> et la didactique comme <i>discipline scientifique</i> .....	376
 <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	 <b>378</b>
Du XVIIIe au XIXe siècle.....	378
Du XIXe à la première moitié du XXe siècle .....	378
De la seconde moitié du XXe siècle à nos jours .....	387
 Liste des extraits .....	 417
Liste des tableaux .....	418
Liste des figures.....	419

<b>ANNEXES .....</b>	<b>420</b>
Annexe 1 : Aperçu général des événements relatifs à l'enseignement du chinois en France.....	420
Annexe 2 : <i>Programme de chinois : classes 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup></i> (1979).....	424
Annexe 3 : <i>Programme des classes de seconde des lycées : chinois</i> (1981).....	429
Annexe 4 : <i>Collège : Programmes et instructions</i> (1985) - Couverture et sommaire .....	431
Annexe 5 : <i>Programme de chinois : classes des collèges 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup></i> (1985), édition 1989, CNDP .....	435
Annexe 6 : <i>Programme de la classe de seconde des lycées : chinois</i> (1987).....	446
Annexe 7 : <i>Programmes des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique : chinois</i> (1988) .....	451

|

*« Il est bien connu que "découvrir ce qui est évident" est des plus difficiles, simplement parce que les anciennes tournures de "pensée" ont bloqué notre capacité de "voir ce qui est vieux d'un œil neuf". »*

*A. Korzybski inspiré par Leibniz*

*« Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit. »*

*Bachelard*

## INTRODUCTION GENERALE

Le chinois comme discipline d'enseignement en France, est à la fois très ancien et très jeune. Très ancien parce qu'il est un objet d'étude académique depuis le XIXe siècle, qu'il a atteint progressivement une reconnaissance institutionnelle et qu'il occupe des positions de plus en plus fortes du primaire au supérieur. Mais c'est aussi une discipline très jeune, au sens où, en rupture avec les anciens savoirs sinologiques, la conception didactique du chinois langue étrangère (LE) ou langue vivante étrangère<sup>1</sup>(LVE) est en phase de construction.

Cette situation paradoxale du chinois - une matière encore jeune mais dont la place est pleinement reconnue - incite à s'interroger sur son statut de discipline, notion qui demande à être clarifiée et conceptualisée.

Le présent travail de recherche prend plus spécifiquement le processus de *disciplinarisation* comme fil directeur. S'inscrivant dans le domaine de la didactique du chinois comme langue étrangère, il comprend deux axes majeurs : l'histoire de l'enseignement et l'épistémologie des savoirs à enseigner. Plutôt qu'étudier des problèmes didactiques au sens restreint, c'est-à-dire des approches d'enseignement et d'apprentissage, il se situe dans une perspective théorique et s'intéresse aux fondements de l'enseignement du chinois en France : à son processus de disciplinarisation d'une part, et aux assises conceptuelles qui lui ont donné un rôle précurseur dans la didactique du chinois LE de l'autre.

---

<sup>1</sup> L'expression « langue vivante (LV) » renvoie habituellement à « un haut degré de communicabilité et [à] une diversité majeure » (Alexis Philonenko, 2007, « Langue morte et langue vivante » in *Revue de métaphysique et de morale*, n° 54). On l'oppose, en ce sens, à « langue morte ». Historiquement, dans l'enseignement des langues en France, ce terme désigne plus particulièrement les langues étrangères, autres que le latin et le grec, comme objets d'enseignement et d'apprentissage, par exemple, l'anglais ou l'allemand. Ce terme implique également l'idée d'un enseignement moderne, pratique et concret, contrairement à l'éducation classique axée sur la formation intellectuelle et morale de l'esprit. Dans cette étude, nous utilisons l'expression « langue(s) vivante(s) étrangère(s) (LVE) » comme appellation disciplinaire propre à l'enseignement primaire et secondaire français, tandis que celle de « langue(s) étrangère(s) (LE) » sera prise dans un sens plus général qui la distinguera de la langue enseignée comme « langue maternelle (LM) ».

Notre point de départ consiste à considérer que la langue est le produit d'une société et d'une culture et qu'une langue ne prescrit rien par elle-même. Autrement dit, aucune méthode, aucun ordre dans les apprentissages ni aucune règle grammaticale ne sont, à proprement parler, naturels. L'enseignement d'une langue se confronte, dès ses débuts, à une question de fond : la construction des savoirs à enseigner. Cette question s'avère encore plus saillante lorsqu'il s'agit d'une langue seconde ou éloignée. Un tel enseignement se constitue en posant et en surmontant des problèmes - au sens bachelardien (Bachelard, 1938) - souvent distincts de ceux de l'enseignement des langues maternelles. Ces problèmes, tout comme les savoirs construits en fonction d'eux, sont non seulement relatifs aux contextes culturels mais aussi évolutifs. Ils renvoient avant tout à l'*épistémè* de l'époque, à la société et à un contexte intellectuel. Appréhender ces problèmes implique nécessairement de les confronter au passé et aux circonstances particulières dans lesquelles ils se posaient.

Par cette compréhension, nous pensons pouvoir circonscrire de façon plus pertinente certains problèmes intrinsèques à la didactique du chinois comme langue étrangère. Ainsi se justifie l'attention que nous portons à une étude historique de l'enseignement du chinois en France.

L'examen de la littérature qui concerne ce domaine nous a donné une raison supplémentaire de choisir ce sujet : nombre de travaux qui traitent de la propagation de la langue chinoise à l'étranger adoptent le point de vue de l'historien, du linguiste, du grammairien, du comparatiste ou même celui du philosophe, mais ils ne rencontrent qu'accessoirement ou marginalement des préoccupations pédagogiques et didactiques.

Les travaux proprement historiques consistent surtout à enquêter sur une activité précise durant une période déterminée, établissent des notices bibliographiques de figures marquantes, hiérarchisent des faits et des événements dans un contexte institutionnel donné.

Par exemple, la découverte de la Chine et de sa langue<sup>2</sup> par l'Occident a suscité maintes recherches, réalisées dès le début du XXe siècle, lesquelles ont permis de retracer assez précisément une chronologie. La quasi-totalité des missionnaires ayant vécu en Chine du XVIe au XXe siècle ont fait l'objet d'une biographie plus ou moins développée (Aubin, 1987)<sup>3</sup>.

Il en va de même de l'histoire de la sinologie ou des études chinoises en France<sup>4</sup>. Les premiers moments de ce champ scientifique ont fait objet de recherches ponctuelles ou de publications en vue d'une célébration particulière. On peut citer un court article « La sinologie »<sup>5</sup>, rédigé par Edouard Chavannes en 1890, publié dans l'hebdomadaire *La science française* ; l'« Aperçu historique des études sinologiques en France » établi par Paul Demiéville, issu des conférences faites les 15 et 16 mars 1966 au Japon (in *Acta asiatica*, pp.56-110) ; « Le Chinois à l'école des langues orientales vivantes » (Paul Demiéville, 1948) écrit à l'occasions du cent-cinquantième de Langues O<sup>6</sup> ; *Un siècle d'enseignement du chinois à l'Ecole des langues orientales (1840-1945)* (et al., 1995)<sup>7</sup> rédigé pour célébrer le bicentenaire de l'Ecole. Il existe, en outre, des ouvrages de caractère encyclopédique, comme le *Dictionnaire des orientalistes de langue française* recensant les notices biographiques de sinologues (2008), ou des ouvrages de vulgarisation comme *La sinologie* de José Frèches (1975)<sup>8</sup>.

Depuis le début des années 2000, c'est essentiellement en Chine que les travaux historiques systématiques ont été menés : la Chine montre un intérêt de plus

---

<sup>2</sup> ou de ses langues.

<sup>3</sup> Aubin Françoise. « Missionnaires en Chine... Missionnaires sur la Chine ». In *Archives de sciences sociales des religions*, n°63/2, 1987. pp. 177-188.

<sup>4</sup> Il est question ici des travaux sur l'histoire de la sinologie, mais non des travaux dans le domaine de la sinologie.

<sup>5</sup> Tirage à part en 1915 par l'éditeur Larousse, texte révisé ensuite par H. Maspero en 1922 et P. Demiéville en 1933.

<sup>6</sup> In *Cent-cinquantième de l'Ecole des Langues Orientales Vivantes : histoire, organisation et enseignements de l'école nationale des langues orientales vivantes*, Paris : Imprimerie nationale de France, 1948, pp. 411-427.

<sup>7</sup> Marie-Claire Bergère et Angel Pino (dir.), 1995.

<sup>8</sup> Collection *Que sais-je ?*

en plus en grand pour la connaissance de la diffusion de sa langue dans le monde<sup>9</sup>. Nous pouvons ainsi mentionner trois ouvrages chinois qui fournissent un panorama de l'évolution de la sinologie et des études chinoises en France et dans le monde : celui de Xu Guanghua, intitulé *Faguo hanxueshi*<sup>10</sup> (2009), celui de Zhang Xiping portant sur *Ouzhou zaoqi hanxueshi*<sup>11</sup> (2009), et celui de He Peizhong, *Dangdai guowai zhongguoxue yanjiu*<sup>12</sup> (2006).

Tous ces travaux d'historiens, précieux d'un point de vue descriptif, ne suffisent cependant pas par eux-mêmes pour éclairer les problèmes internes du chinois LE comme objet d'enseignement. Axés, légitimement, sur les notices biographiques de grandes figures historiques, ils n'analysent pas particulièrement les contenus d'enseignement.

Les travaux de linguistique historique sont, quant à eux, très intéressants par l'analyse des grammaires, manuels de chinois ou des dictionnaires élaborés par les premiers sinisants ou par les précurseurs des études en langues asiatiques. Mais leur objet - la comparaison des descriptions linguistiques ou grammaticales successives - ne recoupe pas toujours celui du didacticien. Ainsi deux ouvrages riches et originaux par leur approche méritent d'être cités : celui de G. Casacchia et M. Gianninoto, *Hanyu liuchuan ouzhoushi*<sup>13</sup> (2011) et celui de Haiying Dong, *16 shiji zhi 19 shiji chu xiren hanyu yanjiu*<sup>14</sup> (2011).

D'autres travaux encore, plus transdisciplinaires, constituent une référence moins immédiatement évidente mais permettent néanmoins de saisir la nature problématique des relations entre le monde chinois et l'Europe. C'est le cas de *l'Europe chinoise* d'Etiemble (1988 et 1989), un ouvrage de synthèse dont les vues

---

<sup>9</sup> Voir la préface de Xiping Zhang, 2009.

<sup>10</sup> 徐光华, 2009, 法国汉学史 (*La sinologie en France*).

<sup>11</sup> 张西平, 2009, 欧洲早期汉学史 (*Les premiers moments de la sinologie européenne*).

<sup>12</sup> 何培忠, 2006, 当代国外中国学研究 (*Les études chinoises contemporaines*).

<sup>13</sup> G. Casacchia et M. Gianninoto 2011, 汉语流传欧洲史 (*La propagation de la langue chinoise en Europe*).

<sup>14</sup> 董海樱, 2011, 16世纪至19世纪初西人汉语研究 (*Les études occidentales de la langue chinoise, du 16<sup>e</sup> au 19<sup>e</sup> siècle*).



extrêmement larges n'ont cependant pas pour objectif de répondre aux questions précises de la pédagogie et la didactique du chinois LE.

Les études propres à l'histoire de l'enseignement du chinois en France dans une perspective didactique, rares, sont notamment celles de Joël Bellassen, qui ont initié un terrain épistémologique et disciplinaire à approfondir. C'est le cas de « La didactique du chinois et la malédiction de Babel. Émergence, dynamique et structuration d'une discipline » (Bellassen, 2010).

C'est donc un champ de réflexion, encore peu arpenté qui nous intéresse ici : une analyse de la pédagogie et de la didactique du chinois LE en France, développée dans un cadre historico-épistémologique. Cette approche paraît devoir être adoptée si l'on veut dépasser le simple constat et la description diachronique et faire ressortir les problèmes didactiques auxquels a répondu l'évolution des savoirs du chinois LE.

Une telle démarche, en matière de didactique des langues étrangères, ne repose pas sur des schèmes opératoires préconstitués. Elle doit élaborer ses propres principes, mais elle peut néanmoins s'appuyer sur des théories et des concepts forgés par des historiens et par des épistémologues des sciences.

Nous leur avons emprunté plusieurs notions qui nous paraissent opératoire pour notre recherche, notamment celles de *connaissance historique* à Marrou, celles de *rupture* et d'*obstacle épistémologique* à Bachelard, celles d'*épistémè* et de *discontinuité* à Foucault, celles de *paradigme (matrice disciplinaire)* et de *révolution scientifique* à Kuhn.

Retenant la définition qu'en donne Marrou, nous considérons l'histoire comme « la connaissance *scientifiquement* élaborée du passé » (Marrou, 1954, éd.1975, p.31). L'histoire connue, élaborée par l'homme, n'est qu'une approximation de l'Histoire en tant que passé réel. Elle porte nécessairement « la philosophie personnelle de l'historien » et a surtout pour objet de rendre un passé intelligible.

En adoptant le point de vue de l'épistémologie historique, nous reconnaissons l'historicité du savoir comme prémisse majeure de tout domaine de connaissance et nous constatons :

- d'une part, qu'une forme d'inertie réside au cœur même de l'acte de connaître (Bachelard, 1938, éd.1989. p.13). L'esprit du savant n'est pas vierge lors qu'il rencontre son objet, il est limité non seulement par sa propre expérience, ses pensées antérieures, ses croyances, sa vision du monde, mais aussi par un certain esprit de l'époque. Le désir de connaître, les idées familières, l'illusion de savoir, les théorisations trop précipitées, les attentes excessives ; tout cela peut entraver l'esprit et lui interdire de connaître véritablement son objet d'étude. Il en va ainsi « dans le développement historique de la pensée scientifique [mais aussi] dans la pratique de l'éducation » (*ibid.*, p.17). Dans le cas qui nous occupe, celui de l'enseignement du chinois, une langue à l'écriture non-alphabétique, l'idée première de ce qu'est une langue peut constituer un obstacle épistémologique pour le savant, pour l'enseignant comme pour l'apprenant, et les empêcher de penser adéquatement un système linguistique éloigné ou d'adopter une conception rationnelle de l'enseignement et de l'apprentissage.

- D'autre part, que l'histoire est le lieu de la grande complexité et que la spécificité d'une théorie ne s'y saisit jamais sans qu'on la mette relation avec d'autres concepts, avec un climat intellectuel, social et culturel, avec des préconceptions inconscientes. Un domaine de savoirs est d'abord constitué par un objet et par une connaissance spécifiques ; cependant, une fois constitué, il forme une assise qui détermine tout un ensemble de connaissances dérivées. C'est ce que Kuhn (T.S. Kuhn, 1962, Trad. en français 1972) appelle un paradigme dominant ou une *matrice disciplinaire*. Un tel paradigme entraîne une homogénéité des questionnements et des méthodologies, une communauté des valeurs, et interdit de penser certaines réalités incompatibles. Un changement de paradigme est donc plus que la remise en cause d'une seule théorie, c'est une révolution. Dans cet ordre d'idées, si l'on considère la façon dont l'enseignement du chinois a évolué, on observe un tel bouleversement : c'est précisément dans la mesure où il a dû contredire un ancien paradigme et rompre avec

des connaissances fautives<sup>15</sup> et caduques que le discours sur les pratiques d'enseignement et sur les processus d'acquisition a pu fonder la didactique du chinois langue étrangère.

A la lumière de cette définition de l'histoire et de ces réflexions épistémologiques, nous avons développé nous-même, par la suite, un second cadre conceptuel celui de *discipline* et de processus de *disciplinarisation*, déterminant pour notre thèse.

En cherchant une acception consensuelle du terme « discipline », nous avons constaté une ambiguïté fondamentale : le double de sens du mot est irréductible et l'usage qu'en fait la communauté des chercheurs interdit une définition simple.

Si l'on recense ses significations dans les ouvrages anciens et récents, qu'il s'agisse d'usuels de la langue française comme le *Dictionnaire de l'Académie française* ou d'instruments plus spécialisés comme le *Dictionnaire de Pédagogie*<sup>16</sup> de Buisson (1882-1893 et 1911), une évolution apparaît dans les usages du terme discipline : d'abord essentiellement lié à l'instruction scolaire, son emploi est devenu tout aussi courant dans l'enseignement supérieur pour désigner un domaine scientifique déterminé.

Ce constat nous conduit donc à distinguer clairement la notion de *discipline scolaire* de celle de *discipline scientifique* et à justifier leur démarcation en précisant leur teneur respective ; puis à nous interroger plus particulièrement sur les enjeux épistémologiques de cette distinction. Nous nous appuyons ainsi sur les réflexions d'André Chervel (1988), selon lesquelles, contrairement à l'enseignement supérieur, l'école fabrique de « l'enseignable » indépendamment « dans une certaine mesure de

---

<sup>15</sup> Cf. La critique que J. Bellassen fait de la conception des premiers manuels de chinois LE en Chine : « Une dénaturation des savoirs, rare dans l'histoire de la didactique des disciplines, va s'opérer dans la conception des premiers manuels de langue étrangère publiés en Chine : le caractère se voit nier son statut d'unité pédagogique-linguistique, d'où l'absence de traitement sémantique et combinatoire de chaque morphème, soit l'absence d'analyse sémantique des mots composés, l'absence d'analyse graphique complète, la rédaction de textes obéissant aux seuls choix de progression grammaticale et de fréquence lexicale». *Etudes chinoises*, hors-série, 2010.

<sup>16</sup> Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1882-1887), *Suppléments* au dictionnaire (1893), *Nouveau dictionnaire de pédagogie* (1911).

toute réalité culturelle extérieure à l'école » (*ibid.*, p.64) ; nous esquissons alors notre proposition concernant les principaux facteurs du processus de *disciplinarisation* en tenant compte des principaux discours tenus sur ce sujet.

Les apports d'André Chervel et notre analyse du processus de *disciplinarisation* nous servent d'appui pour envisager l'histoire de l'enseignement du chinois comme *discipline*. Nous avons dû, pour justifier le choix de notre appareil conceptuel et de nos propos, revisiter deux domaines qui apparaissent primordiaux pour notre travail : celui qui traite du rapport entre langue et écriture et celui de la didactique de langues et cultures (DLC).

Cette thèse qui s'inscrit dans une perspective à la fois historique et épistémologique tente de rendre intelligible la dynamique de l'enseignement du chinois LE dans le système éducatif français. Son ambition est de comprendre :

- comment le chinois se construit comme objet d'étude et comme objet d'enseignement depuis le XIXe siècle, date de son introduction dans le supérieur ;
- comment, selon quelles modalités et avec quelles spécificités, il se constitue en *discipline scolaire*, distincte des formations universitaires ;
- et enfin, comment le chinois en tant que *discipline scolaire* a contribué à la constitution de la didactique du CLE en *discipline scientifique*.

Notre questionnement portera plus particulièrement sur les conditions qui ont rendu possible cette construction. Il s'agit non seulement d'une interrogation sur les conditions externes (économiques, politiques, sociales) qui ont permis l'émergence et l'institutionnalisation de l'enseignement du chinois dans le contexte précis de la France ; mais aussi et surtout sur les conditions internes qui relèvent de la transmission des savoirs, des continuités et des ruptures épistémologiques, ainsi que du fonctionnement intrinsèque du système éducatif français. Comment les connaissances du chinois se sont-elles construites, légitimées et transformées en

savoirs enseignables ? Et comment le chinois, en tant que matière d'enseignement, s'est-il déterminé comme *discipline* au sein de l'enseignement général des langues vivantes étrangères ?

Les cours de langue chinoise sont dispensés dans le cadre d'institutions diverses. Chacune d'entre elles possède ses propres principes directeurs et éducatifs : ses propres finalités d'enseignement, sa structure et son organisation ou ses propres modalités de diffusion des savoirs. Il est donc utile de les catégoriser afin de clarifier le contexte dans lequel l'enseignement du chinois y a été introduit. Nous examinons, dans notre travail, quatre institutions :

- le Collège de France (CF) qui constitue un établissement d'enseignement et de recherche de d'exception. C'est là qu'une chaire de chinois a été créée, pour la première fois, dans un système éducatif européen (en 1814), ce qui a été fondateur pour la sinologie académique en Europe ;
- l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO ou Langues O'), école de l'Etat destinée spécialement aux études des langues et de civilisations orientales. Les cours de chinois y furent longtemps réservés à des spécialistes de très haut niveau. L'Institut est encore aujourd'hui un établissement prestigieux pour les formations en chinois ;
- l'université, qui constitue, de loin, la principale institution publique de l'enseignement supérieur ; nous considérons en particulier le cas de l'Université de Lyon, la première à faire de la langue chinoise un objet d'études universitaires ;
- et enfin l'enseignement primaire et secondaire, que nous avons considéré comme un ensemble institutionnel unique, car il comprend les cycles d'éducation obligatoire et est contraint à une cohérence globale par sa mission républicaine d'instruction et d'éducation de tous les jeunes français.

D'autres établissements dispensent un enseignement de chinois : grandes écoles, établissements privés, centres de formation continue qui pourraient faire

l'objet d'études approfondies. Mentionnons l'enseignement du chinois au LANSAD (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines), secteur récent qui connaît un grand essor ces dernières années. Les études recensées sur ce sujet dans le dossier de la revue *Les Langues modernes*<sup>17</sup> (n°4, 2005), coordonné par M. Masperi, M. Gianninoto et L. Franjié, permettent un aperçu des problèmes actuels de l'enseignement du chinois aux non-spécialistes.

Le choix de se limiter à l'étude des quatre institutions présentées ci-dessus se justifie surtout par une cohérence chronologique et par le rôle que chacune joue dans le processus de disciplinarisation de l'enseignement du chinois LE en France.

Du XIXe au début de XXe siècle, la langue chinoise était enseignée au niveau des études supérieures exclusivement, et n'existait que marginalement dans quelques établissements. D'abord dispensé à des fins d'érudition, puis pour des raisons politiques et économiques, les cours de chinois répondaient alors aux demandes d'un petit nombre d'apprenants passionnés sans qu'aucun consensus disciplinaire n'existe. Cette période constitue cependant un socle pour une discipline en devenir : elle voit les premiers savoirs du chinois LE à enseigner se construire, et les premières expérimentations pédagogiques se faire. Elle marque les débuts d'une reconnaissance institutionnelle.

A partir de la seconde moitié du XXe siècle, l'essor du chinois dans le secondaire a impulsé une nouvelle dynamique. C'est un niveau d'enseignement extrêmement normé, pour lequel la présence d'un examen national, le baccalauréat, véritable rituel républicain, joue un rôle déterminant. Il s'agit d'une véritable machine à normaliser et à homogénéiser les enseignements à l'échelle de tout le territoire. Les éléments de programmes, la nature des exigences sont progressivement formulés de façon explicite dans la perspective de cet examen. Une mutation à la fois quantitative - l'accroissement considérable des effectifs d'élèves - et qualitative - notamment avec la conception de seuils de caractères (Bellassen, 1984-85) et la

---

<sup>17</sup> Dossier : *Enseigner les langues orientales à l'université : quelles approches ?* Coordonné par Monica Masperi, Mariarosaria Gianninoto et Lynne Franjié. *Les Langues modernes*, N°4, 2005.

publication de programmes complets au début des années 2000 - a lieu et constitue une étape décisive dans la construction disciplinaire du chinois LVE.

Bien que l'objet de notre étude implique nécessairement quelques descriptions diachroniques et que nous souhaitons apporter quelque éclairage nouveau sur l'enseignement du chinois en France, il ne s'agit pas, dans le cadre de cette recherche, de faire œuvre d'historien. C'est bien l'analyse des conceptions d'enseignement et des discours pédagogiques et didactiques qui constitue le cœur de notre démarche.

Notre travail comprend trois parties principales.

La première partie, dédiée au « Cadre théorique, problématique et méthodologique », balise l'ensemble du domaine conceptuel dans lequel s'inscrit notre investigation et dans lequel se développe notre problématique. Elle s'organise en cinq chapitres.

Les deux premiers développent respectivement les concepts d'histoire de l'historien et d'épistémologie historique (CH.1.), de *discipline* et de processus de *disciplinarisation* (CH.2.). Le troisième rappelle les définitions de la langue, de l'écriture et éclaire leur relation au sein du langage (CH.3.). Le quatrième chapitre spécifie le domaine propre de la didactique et clarifie son rapport avec les disciplines connexes (pédagogie, psychologie et sociologie, linguistique appliquée) (CH.4.). Le dernier chapitre (CH.5.) est réservé à la formulation de notre problématique et à l'explicitation des procédures d'analyse que nous mettons en œuvre dans cette thèse

La deuxième partie (« Les débuts de l'enseignement du chinois en France : du XIXe siècle à la première moitié du XXe siècle ») consacrée aux premières chaires de chinois dans l'enseignement supérieur se structure autour de l'étude de trois figures majeures :

- Jean-Pierre Abel-Rémusat premier titulaire la chaire de « Langue et littérature chinoises et tartares-mandchoues » du Collège de France (alors Collège royal de France), créée en 1814, fondateur d'un nouveau domaine de connaissance : celui de la sinologie académique (CH.6.) ;
- Antoine Bazin, premier à occuper la chaire de « chinois vulgaire », créée pour lui à l'Ecole des langues orientales (INALCO) en 1843, et initiateur d'une formation spécifique destinée aux interprètes-diplomates de très haut niveau (CH.7.) ;
- Maurice Courant, Maître de conférences puis Professeur en charge des études chinoises apparues dès 1900 à l'Université de Lyon, précurseur dans l'inscription du chinois parmi les enseignements universitaires et sa diffusion en province (CH.8.).

Dans ces trois cas, les théories se confondent avec les individus qui les portent, chacune de ces trois figures, détenant de son vivant, le monopole de l'enseignement du chinois au sein de sa propre institution. Nous dégagerons, de l'analyse de leurs écrits, leur conception du chinois comme objet d'enseignement et montrerons les obstacles épistémologiques auxquels ils furent confrontés (CH.9.).

La troisième partie (« L'essor du chinois dans l'enseignement scolaire : de la seconde moitié du XXe siècle à nos jours »), consacrée à l'enseignement du chinois LVE dans le secondaire<sup>18</sup>, montre les continuités et les ruptures dans les conceptions proprement pédagogiques et didactiques du chinois LVE. Elle précise le cadre institutionnel et les orientations de la politique linguistique de la France (CH.10.) ; elle détermine les étapes de l'institutionnalisation du chinois LVE (CH.11.) ; elle analyse les textes officiels successifs, les éléments de programmes et les programmes complets (CH.12.). Trois phases de programmation sont considérées :

---

<sup>18</sup> L'enseignement du chinois LVE dans le primaire n'est pas considéré, faute de recul et d'éléments de comparaison.



- 1979-1981, première publication d'éléments de programmes pour le collège (1979) et le lycée (1981) ;
- 1985-1988, publication d'éléments de programmes pour le collège (1985), les classes de seconde et première LV1 (1987), les classes terminales LV1, les classes de seconde, première et terminales LV2 et LV3 (1988) ;
- 2002-2007, publication de programmes complets pour le lycée et le collège : classes de seconde (2002), classes de première (2003), classes de terminale (2004), collège Palier 1 (2005) et collège Palier 2 (2007).

Etudiant ces programmations, nous prêtons une attention toute particulière à la détermination des compétences sinographiques, qui est, d'après nous, un aspect spécifique qui distingue la didactique du chinois LE de celle des langues à écriture alphabétique.

Vers quoi convergent toutes ces analyses ?

Nous cherchons à montrer que :

- le chinois enseigné comme LE n'est pas un objet « donné », préétabli, mais un objet construit et toujours à reconstruire en fonction des objectifs pédagogiques et didactiques et des obstacles épistémologiques à surmonter. C'est ce caractère artificiel qui le différencie nécessairement du chinois comme pratique sociale.
- Le chinois LVE défini comme *discipline scolaire* se distingue fondamentalement d'une formation universitaire par ses *savoirs* normalisés et homogénéisés (ce qui ne veut évidemment pas dire uniformisés et figés). Le rôle qu'y jouent les programmes est déterminant. Comme pour toute *discipline scolaire*, ses contenus sont davantage fonction des valeurs culturelles et de la politique éducative du pays dans lequel il est enseigné. Un tel encadrement des savoirs n'existe pas dans le contexte universitaire, la tradition de liberté des enseignants chercheurs l'interdisant.

## | INTRODUCTION GENERALE

- Le rôle précurseur joué par la France dans ce processus de disciplinarisation du chinois LVE tient à sa tradition de centralisation, et de planification éducative : ce sont en particulier la formulation précoce d'éléments de programmes puis de programmes complets, l'encadrement et le pilotage disciplinaire des missions d'inspection, la création d'un poste d'Inspecteur Général de chinois (et partant d'une inspection disciplinaire structurée au niveau régional) qui ont permis cette construction disciplinaire dans le cadre scolaire.

**PREMIERE PARTIE**

**CADRE THEORIQUE, PROBLEMATIQUE ET**

**METHODOLOGIQUE**

## Chapitre 1. Histoire et épistémologie historique

Dans ce chapitre, en abordant les notions centrales d'histoire et d'épistémologie historique, nous essayerons de repérer les nuances essentielles qui séparent ces notions adjacentes et de situer, dans un cadre problématique général, l'histoire des disciplines.

### 1.1. Henri-Irénée Marrou et la connaissance historique

Henri-Irénée Marrou fut à la fois un des grands historiens antiquisants du XX<sup>ème</sup> siècle et aussi un théoricien érudit de l'histoire. Dans son livre *De la connaissance historique*<sup>19</sup>, se prétendant « technicien » de l'histoire qui « parle en philosophe », il examine scrupuleusement les questions fondamentales de son domaine de travail. A travers de l'examen « des problèmes d'ordre logique et gnoséologique soulevés par les démarches de l'esprit de l'historien » (Marrou, 1954, p.9), l'auteur s'est voué à clarifier la nature, le *quid sit*, la valeur ainsi que l'usage de l'histoire.

La question de la vérité de l'histoire, dont se préoccupaient les historiens depuis Hérodote et Thucydide jusqu'à B.G. Niebuhr et Leopold von Ranke, s'est vue dénaturée par l'empirisme, par le positivisme, par le scientisme. De manière à prévenir tous ces genres de « déformation professionnelle », Marrou défend l'histoire traditionnelle en lui donnant une définition plus moderne et plus pondérée. L'histoire est ainsi pour lui, « la connaissance du passé humain » ou plus exactement « la connaissance *scientifiquement élaborée* du passé » (*ibid.*, p.31) ; non plus « narration », récit ou synthèse, mais pas non plus « recherche » ou « étude » historique. Car, bien que l'histoire existe déjà comme objet réel avant d'être écrite, en tant que passé qui ne peut point ressusciter, elle ne pourra être connaissance, souligne

---

<sup>19</sup> Marrou, 1954, *De la connaissance historique*.

Marrou, que lorsqu'elle aura été acquise par l'homme. Le passé réel est donc logiquement différent du passé connu.

Par-delà toute la poussière historique, toute la masse des événements ponctuels, c'est la vérité élaborée, la connaissance « validée » par l'*a posteriori* humain, l'histoire rendue intelligible qui nous est essentielle.

Cette « intelligibilité » place consciemment un intervalle entre l'histoire comme chose en soi et l'histoire envisagée par l'historien, entre le temps du passé et le temps du présent. De cet intervalle proviennent les métaphores, les filtrations, les transformations... et toutes sortes de manipulations. Nous entendons à nouveau Marrou :

L'objet de l'histoire se présente en quelque sorte à nous, ontologiquement, comme « noumène » : il existe, bien sûr, sans quoi la notion même d'une connaissance historique serait absurde, mais nous ne pouvons le décrire, car dès qu'il est appréhendé, c'est comme connaissance qu'il l'est, et à ce moment il a subi toute une métamorphose, il se trouve comme remodelé par les catégories du sujet connaissant, [...] par les servitudes logiques et techniques qui s'imposent à la science historique. (Marrou, 1954, pp.37-38)

Le passé n'est pas simplement reproduit tel qu'il avait été quand il était le présent. (*Ibid.*, p.40)

L'homme-historien du présent étudie les événements d'autrefois sans pouvoir faire abstraction de leurs conséquences, de leurs « séquelles », de leurs potentialités et de leurs possibilités. L'histoire se déduit, par une approximation « imparfaite », en «  $h = P / p$  » (*ibid.*, p.34) ; formule traduisant l'histoire comme quotient du Passé réel et du présent de l'historien. Marrou veut souligner la distance existant entre l'Histoire en majuscule, « pour le réel, le passé vécu par des hommes de chair et de sang », et l'histoire en minuscule, « pour l'humble image que s'efforce d'en recomposer le labeur de l'historien » (*ibid.*, p.36). Cette conscience de l'écart, partagée effectivement depuis très longtemps entre les historiens et les philosophes critiques de l'histoire, provoque pourtant des polémiques incessantes autour du « passé-noumène » et du passé *humain* : existe-il un sens ou une intention de

l'histoire pour le premier noyau ? Et y a-t-il une objectivité historique, des lois universellement validées pour le second ?

En rejetant les doctrines de l'idéalisme, de l'historicisme qui veulent chercher un sens global de l'histoire ; du positivisme et du scientisme qui veulent faire l'histoire une science exacte et qui se perdent souvent dans l'empirique, Marrou propose au lecteur, après ses discours sur le « nominalisme », une conception modeste de l'explication en l'histoire :

L'explication en histoire c'est la découverte, l'appréhension, l'analyse des mille liens qui, de façon peut-être inextricable, unissent les unes aux autres les faces multiples de la réalité humaine - qui relie chaque phénomène aux phénomènes voisins, chaque état à des antécédents, immédiats ou lointains, et, pareillement, à ses conséquences. On peut légitimement se demander si la véritable histoire n'est pas cela : cette expérience concrète de la complexité du réel, cette prise de conscience de sa structure et de son évolution, l'une et l'autre si ramifiées ; connaissance sans doute élaborée en profondeur autant qu'élargie en compréhension ; mais quelque chose en définitive qui resterait plus près de l'expérience vécue que de l'explication scientifique. (*Ibid.*, p.177)

L'histoire se loge dans la grande complexité où s'enchaîne des « rapports d'interdépendance » et « de hiérarchie ». Vouloir simplifier, généraliser, voire unifier sa structure risque d'engendrer une *idola tribus* conceptuelle. Mais l'historien est en droit d'user des concepts, ils sont même indispensables dans l'élaboration de la connaissance historique. « La théorie précède l'histoire » (Aron, 1938)<sup>20</sup>, cet aphorisme classique des historiens, rappelle que la mise en œuvre de l'enquête suit fatalement la prise de position spirituelle et philosophique, la construction du questionnement, le système des concepts ou des valeurs, le langage d'interprétation. « Inépuisable, la réalité historique est du même coup équivoque »<sup>21</sup>. C'est « la philosophie personnelle de l'historien » qui joue le rôle de *juge* en déterminant ce qui est le réel du passé et ce qui mérite l'explication intelligible. C'est donc la

---

<sup>20</sup> R. Aron, 1938, « Introduction », p.93, cité in Marrou, 1954, p.180.

<sup>21</sup> *Ibid.* p.102 ; cité in Marrou, 1954, p.180.

« philosophie » de l'histoire qui forme l'axe d'investigation qui valide les concepts utilisés.

D'autre part, Marrou met en évidence la mission première de l'historien : c'est donc « l'explication possible des phénomènes historiques singuliers » qui doit être « objet propre » du travail<sup>22</sup>. Il souligne, une fois de plus, qu'il n'est surtout pas nécessaire pour l'historien de subordonner ses explications à la recherche d'une signification d'ensemble. La frontière entre réflexion historique et réflexion philosophique est sise là où commence la spéculation sur le sens de l'Histoire.

Toutes nos idées sur l'homme, qui constituent l'instrument au moyen duquel nous allons nous risquer à saisir le passé humain, se rattachent à une certaine philosophie de l'homme ; la vérité de ces concepts, qui implique leurs limites de validité, conditionne la vérité de la connaissance historique ; ce n'est pas à l'historien, sinon par accident, mais au philosophe en tant que tel, à l'anthropologue, à établir, à préciser, à vérifier cette validité. L'histoire ne se soutient pas à elle seule, comme le rêvaient les positivistes ; elle fait partie d'un tout, d'un organisme culturel dont la philosophie de l'homme est comme l'axe, la charpente, le système nerveux ; elle tient et tombe avec lui : il faut oser reconnaître ce caractère fortement structuré de la connaissance et l'unité qui relie les divers manifestations de l'esprit humain. (Marrou, 1954, pp.146-147)

Certes, la lucidité en histoire n'est pas aisée. Marrou nous donne au moins l'exemple d'un bon usage de l'histoire et d'une méthodologie rigoureuse dans le cadre d'un travail historique.

Nous envisageons l'épistémologie de l'enseignement du chinois LE dans son histoire, notre travail est donc dans un premier temps un travail historique qui se soumet aux conditions méthodologiques rigoureuses de tout travail sur l'histoire. En recourant aux documents historiques, nous nous efforçons de retracer l'ensemble du mouvement connaissable de notre discipline, mettre en intelligibilité les développements diachroniques dans lesquels « s'établissent des rapports d'interdépendance et souvent de hiérarchie » ; nous devons rendre compte du fait que

---

<sup>22</sup> *Ibid.*, p.193.

toute explication laisse un résidu, un sédiment et que reconsidérer l'histoire c'est repenser les choses que l'on n'a pas pu penser autrefois et découvrir d'autres choses que l'on n'a pas pu découvrir dans la réalité historique.

De surcroît, nous allons utiliser, au profit de notre propre problématisation, des concepts qui sont initialement élaborés dans le domaine de l'histoire, et de la philosophie critique de l'histoire. Cela nécessitera de grandes précautions et de la précision dans l'emploi de ces notions. Nous retenons d'autant plus ce que Marrou a souligné à propos de ces emprunts et de l'évolution conceptuelle qu'ils amènent :

En étant utilisé dans un domaine de l'expérience différent de celui pour lequel il avait été élaboré, tout concept scientifique perd peu à peu de sa validité et que cet usage nouveau qu'a qu'un caractère analogique, donc limité. (*Ibid.*)

Nous devons donc nous efforcer, au long de notre enquête historique sur l'enseignement du chinois, de déterminer l'origine et le fondement de toute abstraction mentionnée.

## **1.2. L'épistémologie historique**

Etymologiquement, l'épistémologie vient du grec *ἐπιστήμη* *épistémê*, qui renvoie aux termes de « connaissance » et de « science ». Discipline généralement considérée comme philosophique par son mode réflexif de problématisation, elle prend la démarche scientifique pour objet d'étude. Souvent assimilée à la « philosophie des sciences » ou la « théorie de la connaissance », elle « étudie de façon critique les principes, les hypothèses générales, les conclusions des différentes sciences »<sup>23</sup>. Néanmoins, l'épistémologie ne se limite pas seulement à l'examen de la connaissance scientifique au niveau méthodologique ou technologique, elle s'efforce aussi de « situer la science dans une expérience du savoir qui la déborde, à en évaluer

---

<sup>23</sup> Durozoi et Roussel, « Epistémologie » in *Dictionnaire de philosophie*.



la portée, à en dégager le sens pour l'ensemble de la pratique humaine »<sup>24</sup>. Les questions globales à résoudre sont donc celles du statut ou de la nature de la connaissance, de la méthode ou de la démarcation, et ainsi de la valeur ou la validité : qu'est-ce que la connaissance (la question gnoséologique), comment est-elle constituée ou engendrée (la question méthodologique), comment apprécier sa valeur ou sa validité (la question éthique)<sup>25</sup>.

Une telle vocation fait nécessairement souvent se côtoyer l'épistémologie et l'histoire. Il est ainsi entendu que l'historien et l'épistémologue partagent non seulement la même vérité du passé (la science ou chaque science a une histoire) et aussi une certaine philosophie de l'homme (c'est l'homme qui reconstruit cette vérité du passé et est en possession de cette connaissance), mais le premier s'intéresse aux comportements humains ; le second aux conditions de possibilités scientifiques.

De même, si l'histoire des sciences vise une explication descriptive ou énumérative des pratiques scientifiques et de l'évolution du savoir scientifique (comme de tout objet historique), l'explication apportée par l'épistémologie se veut normative.

L'épistémologie ne saurait prétendre à être une « science de la science », il lui faut, certes, s'appuyer sur des connaissances ayant le fait de la science comme objet : une histoire des œuvres et des institutions scientifiques, une sociologie de l'organisation de la science, de ses incidences dans la vie sociale et des déterminations exercées par celle-ci sur la production, la transmission et la novation du savoir. (Granger, « Epistémologie », *op.cit.*)

L'épistémologie historique consiste quant à elle à confronter la science ou les sciences à son ou à leur histoire.

---

<sup>24</sup> Granger, « Epistémologie » in *Encyclopædia Universalis*. [En ligne] Consulté le 6 septembre 2010. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/epistemologie/>

<sup>25</sup> Cf. Le Moigne, 1995, *Les Epistémologies constructivistes*, pp.3-4.

A l'initiative de Bachelard, l'épistémologie française<sup>26</sup> s'est renouvelée par une perspective où le philosophe commence par chercher, dans la constitution des connaissances scientifiques, les soubassements spécifiques de l'esprit, l'infrastructure mentale, affective, idéologique. Maints chercheurs tels que Koyré, Canguilhem, Foucault, Althusser, Kuhn se sont inscrits dans cette lignée qui consiste à montrer ce qu'est la science d'une époque donnée, comment se succèdent aussi bien les théories que les conceptions mêmes et ce qu'est l'activité scientifique. Tous ont contribué d'une façon ou d'une autre à la fondation théorique de l'épistémologie de l'histoire des sciences.

### 1.2.1. Continuité ou discontinuité de l'histoire des sciences

C'est dans le concept de *discontinuité* de l'histoire de la science que nous pouvons trouver le cœur de la nouvelle épistémologie. Cette « discontinuité », signifiant « rupture » - « coupure » - « interruption », semble violemment réfuter nos intuitions antérieures au sujet de l'histoire et de son caractère continu et cumulatif.

En effet, les analyses d'Aron, de Marrou ou de Veyne ne font que confirmer que l'objet que nous nous efforçons de comprendre est une simple reconstruction de l'homme<sup>27</sup> ; sa continuité *stricto sensu*, tiendra sûrement plus à la chronologie qu'à la vérité matérielle, son irréversibilité lui imposant une progression unidirectionnelle. Une telle conceptualisation de l'histoire influence aussi la compréhension du développement de la science : établir une totalité scientifique avec un progrès unilinéaire cumulatif a longtemps été la vocation du philosophe-historien.

---

<sup>26</sup> L'épistémologie française n'est pas la branche locale d'une discipline pratiquée dans le monde entier. Elle est une tradition de pensée spécifique qui affirme la solidarité de problèmes que d'autres traditions tendent à dissocier : logique, théorie des fondements et des limites de la connaissance, philosophie générale des sciences, philosophie de champs scientifiques particuliers, voire histoire des sciences. *L'Épistémologie française, 1830-1970*, sous la direction de Michel Bitbol et Jean Gayon, Presses Universitaires de France, 2006.

<sup>27</sup> R. Aron (1938, éd.1991) écrit que « comprendre n'est pas essentiellement revivre, mais reconstruire ».

Or, l'explication de la science en histoire se distingue de celle d'autres faits humains par la nature abstraite de l'objet : la concordance des concepts est peu saisissable dans la disparité des événements. Il faudra préciser et nuancer cette nouvelle conception épistémologique : d'abord par une détermination de la notion de « rupture » et deuxièmement, en montrant que la discontinuité de l'histoire de la science est relative, elle a aussi une continuité. L'épistémologie reste par cette relativité, par la considération de l'historicité de la connaissance et des rapports multiformes entre homme et savoir, époque et savoir, ainsi que savoir et savoir, au plus près de la science historique.

### 1.2.2. Bachelard, la rupture et les obstacles épistémologiques

La « rupture » primitivement conçue par Bachelard consiste en un franchissement des obstacles à la connaissance scientifique comme condition psychologique des progrès de la science. C'est dire que « dans l'acte même de connaître, intimement, qu'apparaissent, par une sorte de nécessité fonctionnelle, des lenteurs et des troubles » (Bachelard, 1938, éd. 1989, p.13)<sup>28</sup>, et qu'il faut rompre avec ces inerties inhérentes de la pensée pour atteindre à un esprit objectif, à un esprit véritablement scientifique.

La science, au terme de Bachelard, « ne va pas de soi » ; elle est de l'ordre pur du construit : « Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (*ibid.*, p.14). La connaissance artificielle du réel n'est jamais le réel « "qu'on pourrait croire" mais il est toujours ce qu'on aurait dû penser » (*ibid.*, p.13).

Depuis l'*Essai sur la connaissance approchée*, un des premiers travaux de Bachelard sur le savoir scientifique, cette remise en question des principes de la science s'est déjà profondément enracinée dans la réflexion du philosophe. Le réel du savant n'est qu'un réel d'approximations : la connaissance, afin d'être toujours plus proche de la vérité, plus précise à l'égard du réel, se forme en un réseau dans lequel

---

<sup>28</sup> Bachelard, 1938, éd. 1989, *La formation de l'esprit scientifique*.

elle progresse par des rectifications constantes d'elle-même. Par-là, nous entendons la caractéristique discontinue des acquis scientifiques : la nouvelle découverte ne se caractérise nullement par le simple héritage des anciennes connaissances ; mais plutôt par le rejet des expériences antérieures et des problèmes non-adaptés, par la diversification des champs réflexifs et des méthodes expérimentales. Nous comprenons alors l'affirmation vigoureuse de l'épistémologue :

Accéder à la science, c'est, spirituellement rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé. (Bachelard, 1938, éd. 1989, p.14)

Pour montrer que l'homme de science triomphe d'un passé suranné, Bachelard met en œuvre dans *La formation de l'esprit scientifique*, une « psychanalyse de la connaissance objective ». En repérant trois ou quatre grandes sources d'erreur vis à vis desquelles il faut faire preuve de vigilance, il indique toutefois - et paradoxalement - que l'erreur est féconde : inévitable, elle est à rectifier et non à expulser. C'est dans ce sens qu'il évoque la catharsis intellectuelle et affective de la formation de l'esprit scientifique. Bachelard a relevé une dizaine d'obstacles d'ordre épistémologique qui séduisent l'esprit rationnel et qui le détournent de la pensée objective.

#### A. « Rendre géométrique la représentation »

« Rendre géométrique la représentation », voici le premier pas qui mène à la connaissance scientifique, ainsi que le montre la psychanalyse bachelardienne. Mais cela implique de surmonter un premier obstacle épistémologique - la première entrave à la culture objective de la science : la connaissance sensible. Toutes les impressions, intuitions, opinions qui viennent des cinq sens, qui sont *données* par la Nature, qui étayent notre expérience première sans souci de questions clairement formulées, en font partie. Ces convictions premières nous donnent souvent une « *satisfaction intime* » (*ibid.*, p.240), puisqu'elles semblent apporter une compréhension directe des phénomènes les plus impressionnants, former une série de connaissances communes et faciles, et valoriser le concret et le pragmatisme.

Bachelard a établi une *loi des trois états* pour l'esprit scientifique qu'il veut substituer à celle d'Auguste Comte<sup>29</sup>. Dans la construction de la connaissance sensible, nous pouvons ainsi relever ce qui est décrit comme la particularité du premier état de la pensée, celui dans lequel

l'esprit s'amuse des premières images du phénomène et s'appuie sur une littérature philosophique glorifiant de la Nature, chantant curieusement à la fois l'unité du monde et sa riche diversité. (Bachelard, 1938, éd. 1989, p.8)

Ceci correspond donc à *l'état concret* de l'esprit scientifique, et qui lui-même date historiquement à l'âge *préscientifique*<sup>30</sup>. Ce préfix « pré- » donne l'impression d'un passé révolu qui n'exerce plus ses effets sur nous. Mais notre science contemporaine s'est-elle totalement dégagée de ces intuitions primitives ? Il faut relever en l'occurrence la mise en garde lucide de Bachelard à ce propos :

[...] aucune expérience nouvelle, [...] aucune critique ne puissent dissoudre certaines affirmations premières. On concède tout au plus que les expériences premières peuvent être rectifiées et précisées par des expériences nouvelles. (*Ibid.*, pp.41-42)

Cette confirmation nous semble particulièrement importante. Il en ressort que la science se corrige, se reforme ; mais qu'elle ne peut se refonder intégralement, ni compter se donner une meilleure structure en partant de matériaux neufs. De même que l'homme ne peut effacer ce qu'il y a de moins glorieux dans l'histoire passée.

Cela nous incite à penser que dans le domaine de réflexion qui est le nôtre, celui de la didactique du chinois LE en particulier, l'inefficacité de certaines inventions théoriques trouverait sa cause dans l'attachement à des images premières de la langue. Langue = Parole = Expression, cette équation représentative de l'image première de la langue incite inconsciemment à l'apprendre par le biais des correspondances avec des référents. Comme si la langue n'était qu'une nomenclature : une liste de noms / étiquettes collées sur autant de « choses » ou d'idées. Cependant, une telle approche (nommée « approche naturelle » ou approche communicative

---

<sup>29</sup> Cf. Auguste Comte, 1830-1842, *Cours de philosophie positive*.

<sup>30</sup> Cf. Bachelard, 1938, éd. 1989, « Discours préliminaire », pp.6-9.

selon la méthodologie exacte revendiquée) représente un grand obstacle pour l'enseignement et l'apprentissage du chinois LE hors contexte : elle force à créer des liens fictifs avec une langue structurellement et culturellement éloignée (on ne découpe pas la réalité de la même façon, lorsqu'on se situe dans des univers culturels différents) ; elle voile la vraie nature de la langue, et par conséquent rend l'apprentissage extrêmement difficile et inefficace.

### B. « Le sens du problème »

A travers plusieurs de ses ouvrages, Bachelard a fermement insisté sur « le sens du problème » dans la construction du savoir scientifique. L'esprit scientifique doit d'entrée de jeu faire en sorte de résister aux attraits des illusions immédiates qui transforment les désirs ardents de savoir en vérités, qui « tradui[sent] des besoins en connaissance ».

La première description correspond seulement à une mise en ordre des représentations singulières, à une organisation de la « connaissance en compréhension ». La pensée, aspirant à sortir de ce réalisme naïf et à avancer en bon ordre dans une abstraction rationnelle des phénomènes observés, doit se soumettre à un cadre problématique. Toute connaissance scientifique doit se constituer comme réponse à une question clairement formulée au préalable. La science ne marque de véritable progrès qu'en apportant toujours des réponses aux problèmes.

Paradoxalement, les problèmes se périment à force de recherches de plus en plus approfondies. Celles-ci laissent implicitement, derrière elles, des réponses non questionnées. De la sorte, des généralités de prime abord, des habitudes intellectuelles et des idées scientifiques trop familières, confluent en une connaissance commune. Cette connaissance, bâtie avec des concepts d'une grande généralité prématurée, se caractérise par le manque de précision dans les conditions d'application de ses concepts. Elle est effectivement issue de certain savoir correct ; mais son extension abusive à la complexité et à la variété de l'expérience fait d'elle un obstacle à l'objectivité scientifique.

Ce qui oppose le champ d'investigation privilégié de l'épistémologie bachelardienne, les sciences dures, aux sciences humaines non-formelles, c'est que ces dernières ne semblent pas partir de lois empiriques dont la découverte ferait consensus parmi les savants. Le langage des hommes, par exemple, n'a pas la même consistance que le phénomène de la Nature : peut-il y avoir des lois empiriques pour le comportement langagier humain ? En supposant même l'existence d'un tel noyau de lois, ne risque-t-on pas en fondant une science sur elles, de procéder à des généralisations et des analogies tout aussi abusives que celles des alchimistes qui extrapolaient à partir de connaissances chimiques minimales ?

Ce qu'il nous faut souligner à nouveau, c'est que les obstacles épistémologiques que Bachelard a repérés à différentes reprises ne sont pas seulement une critique des erreurs, mais sont une mise en avant du caractère dialectique du processus de connaissance. Il s'agit de la discontinuité et de la rupture entre les données brutes et les produits de connaissance, ou en utilisant le langage de Bachelard, entre la connaissance commune et la connaissance scientifique. Tout ce qui immobilise la pensée est un composant de cette connaissance commune. Le désir d'un savoir unitaire, la recherche d'une substance, l'analyse de l'utilité et du pragmatisme, la confiance en des données quantitatives, la superstition animiste..., ceux-ci ne produisent dans l'esprit que la saturation des connaissances. Il faut toujours laisser la raison inquiète, exercer l'esprit à douter et à se juger ; ainsi de même, « la richesse d'un concept scientifique se mesure à sa puissance de déformation »<sup>31</sup>.

### C. La connaissance scientifique dans l'histoire

En effectuant un diagnostic de l'évolution de la science, Bachelard distingue la connaissance scientifique dans l'histoire et la « connaissance historique » (cf. Marrou, 1954) de l'historien.

---

<sup>31</sup> Bachelard, 1938, éd. 1989. *La formation de l'esprit scientifique*, p.61.

Tout ce qu'on rencontre dans l'histoire de la pensée scientifique est bien loin de servir effectivement à l'évolution de cette pensée. (Bachelard, 1938, éd. 1989, p.17)

Si l'épistémologue veut « juger de l'efficacité d'une pensée », évaluer un concept depuis son passé, il lui faut d'abord se placer sur un « axe expérience-raison » et distinguer parmi toutes les *données* historiques (connaissance commune, expérience immédiate, événement impressionnant...dans l'histoire) l'expérience scientifique. Adoptant le point de vue de la rationalité critique, l'épistémologue doit examiner l'historicité du savoir avec un *a posteriori* scientifique.

L'enjeu consiste à intégrer les *faits* historiques au sens des *idées* dans une structure de pensée et à établir une échelle de liaison de concepts à propos de chaque notion. Ainsi « un fait mal interprété par une époque reste un *fait* pour l'historien. C'est, aux yeux de l'épistémologue, un *obstacle*, c'est une contre-pensée » (*ibid.*) ; un concept d'une époque est en relation avec d'autres ; sa mutation n'est jamais isolée ni totale. Dans cette perspective, les questions de l'épistémologue contemporain sont censées répondre à la réclamation de la science : comprendre sa propre structure de pensée, la genèse et l'évolution de ses notions et de ses concepts, ainsi que ses propres changements d'intérêt, de disposition d'esprit et d'attention<sup>32</sup>.

C'est [...] au niveau de chaque notion que se poseraient les tâches précises de la philosophie des sciences. Chaque hypothèse, chaque problème, chaque expérience, chaque équation réclamerait sa philosophie, [...] une philosophie du détail épistémologique, une philosophie scientifique différentielle qui ferait pendant à la philosophie intégrale des philosophes. C'est cette philosophie différentielle qui serait chargée de mesurer le devenir d'une pensée. [...] le devenir d'une pensée scientifique correspondrait à une normalisation, à la transformation [...] métaphysique[s]. En méditant philosophiquement sur chaque notion, on verrait aussi plus clairement le caractère polémique de la définition retenue, tout ce que cette définition distingue, retranche, refuse. (Bachelard, 1940, *La philosophie du non*, pp.10-13)

---

<sup>32</sup> Cf. Bachelard, 1940, *La Philosophie du non*



En bref, en tournant ces pages de *l'Essai sur connaissance approchée*, de la *Formation de l'esprit scientifique*, du *Rationalisme appliqué*, de la *Philosophie du non*, nous nous inspirons d'une approche originale de la connaissance objective et des éclaircissements qu'elle apporte sur le statut et la nature de la science. Il est certain que l'entreprise de Bachelard part de l'étude des révolutions dans les sciences exactes comme celle des mathématiques, de la physique et de la chimie. Mais à aucun moment, le philosophe ne prétend exclure les sciences humaines de l'objectivité scientifique. L'acte de connaître s'apprécie par l'acte de rupture avec la raison figée. Bachelard nous assigne un outil réflexif pour la riposte aux obstacles idéologiques, un appareil épistémologique pour la compréhension de l'histoire des sciences.

### 1.2.3. Foucault, l'épistémè et l'archéologie du savoir

Si l'œuvre de Michel Foucault est multiple, d'une complexité de « labyrinthe »<sup>33</sup>, d'une « diversité presque anarchique »<sup>34</sup>, c'est parce que lui-même était un « homme qui pensait toujours autrement », qui refusait tout enfermement de l'esprit, qui rompait constamment « avec les références habituelles ou les perspectives convenues, avec ses œuvres antérieures ou ses propres intentions »<sup>35</sup>. En tant que philosophe se souciant de l'histoire, Foucault voulait traiter non seulement de l'histoire du passé mais aussi et surtout de l'histoire du présent - l'histoire en train de se faire. Le passé, c'est *l'archive*, c'est ce que « nous sommes et cessons d'être » et « ce qui nous sépare encore de nous-mêmes » ; le présent, c'est *l'actualité* ou *l'actuel*, c'est « l'ébauche de ce que nous devenons », c'est l'« Autre avec lequel nous coïncidons déjà »<sup>36</sup>. L'effort de Foucault est donc de clarifier les rapports de l'archive à l'actualité, de l'histoire au devenir, de l'analytique au diagnostic<sup>37</sup>, c'est

---

<sup>33</sup> Foucault, 1969, éd.2008, *L'archéologie du savoir*, p.28.

<sup>34</sup> Gros, « Foucault Michel (1926-1984) » in *Encyclopædia Universalis* [en ligne].

<sup>35</sup> Droit, 2004, « Foucault, l'homme qui pensait toujours autrement ».

<sup>36</sup> Deleuze, 1998, « Foucault, Historien du présent ».

<sup>37</sup> *Ibid.*

ainsi de déterminer ce qu'il appelle la condition de possibilité du savoir, condition à la fois historique et propre à une époque donnée.

#### A. L'archéologie du savoir

Avec *Les Mots et les Choses* et *L'archéologie du savoir*, Foucault projetait de réaliser une archéologie des sciences humaines à l'exemple de la « généalogie nietzschéenne » plutôt qu'une entreprise structuraliste. Il prétendait opérer des rapprochements, entre les champs disciplinaires distincts d'une époque donnée, dessiner des lignes de force dans l'histoire énigmatique des idées, dans l'élaboration improbable des connaissances et dans la constitution embrouillée des concepts et théories. Comme d'autres philosophes de son temps (notamment G. Bachelard et G. Canguilhem), Foucault insistait sur la notion paradoxale de discontinuité dans les disciplines historiques ; il s'opposait à l'ontologie de l'historicisme, à l'unicité de la chronologie continue de la raison et de la conscience et à l'historicité homogène des phénomènes. A la place de ce qu'il appelle l'« *histoire globale* » qui ne comprime tous les événements qu'autour d'un seul noyau central, il préconise une « *histoire générale* » qui tâche au contraire de dissocier ces événements de leur progrès linéaire, « de toute finalité monotone » ; et qui se donne pour objectif d'articuler plus distinctement la singularité, la dispersion et la rupture.

*L'histoire générale* (aussi appelée analyse nouvelle de l'histoire) des sciences humaines consiste donc à : 1) mettre en question les postulats de la continuité historique ; 2) problématiser les « séries, les découpes, les limites, les dénivellations, les décalages, les spécificités chronologiques, les formes singulières de rémanence, les types possibles de relation »<sup>38</sup> ; 3) décrire légitimement la forme de relation (condition de possibilité et corrélation discursive) entre les séries et entre les « séries de série ». Elle cherche à déployer l'histoire continue dans sa discontinuité ; à faire communiquer le présent et le passé dans une configuration nouvelle.

À la discontinuité des choses vues par fragments répétés se substitue la continuité d'un sujet que son présent déverse sans cesse hors de lui-même,

---

<sup>38</sup> Foucault, 1969, éd. 2008, *L'archéologie du savoir*, p.19.

mais qui circule sans heurt dans sa propre épaisseur dispersée. À travers les changements de chronologie, d'échelle, de personnages, une identité se maintient par où les choses communiquent<sup>39</sup>. (Foucault, 1966, « À la recherche du présent perdu », in *Dits et écrits I, 1954-1975*, éd. 2001, p.533)

### B. L'histoire globale et l'histoire générale

En réalisant son enquête historique, Foucault rejette également « les anciennes séparations entre la légitimité transcendantale et l'existence empirique »<sup>40</sup>. Il voulait instaurer un cadre général pour à la fois préciser le sens de l'*a priori* historique et interroger l'« ordre » existant entre la connaissance et l'expérience, entre la théorie et la pratique. (A ce propos, il faudrait souligner que pour Foucault, il ne s'agit pas du « problème d'antériorité de la théorie par rapport à la pratique, et inversement »<sup>41</sup>, mais des questions du signe et du sens, de la recherche du « savoir commun » comme « sous-sol » de la conscience humaine, comme condition de possibilité de toutes les connaissances.) Selon ses propres termes, son intention est de faire « l'histoire non pas de la pensée en général que tout ce qui « contient de la pensée » dans une culture, de tout ce en quoi il y a de la pensée »<sup>42</sup>, car à ses yeux, la pensée est omniprésente tandis que l'histoire est pétrie de sens.

Deleuze a qualifié cette figure marquante en affirmant que « si Foucault est un grand philosophe, c'est parce qu'il s'est servi de l'histoire au profit d'autre chose : comme disait Nietzsche, agir contre le temps, et ainsi sur le temps, en faveur je l'espère d'un temps à venir. [...] Non pas prédire, mais être attentif à l'inconnu qui frappe à la porte »<sup>43</sup>.

Ceci est également la raison pour laquelle les éclaircissements de Foucault nous intéressent dans notre investigation historique. La didactique des langues

---

<sup>39</sup> Foucault, « À la recherche du présent perdu », *L'express*, n°775, 25 avril-1<sup>er</sup> mai 1966, pp.114-115. (Sur J. Thibaut, *Ouverture*, Paris, 2d. du Seuil, coll. « Tel quel », 1966), repris in M. Foucault, *Dits et écrits I, 1954-1975*, 1994, éd. 2001, Texte n°35.

<sup>40</sup> *Op.cit.* Gros, « Foucault Michel (1926-1984) ».

<sup>41</sup> Foucault, « Les Mots et les Choses » in *Dits et écrits I, 1954-1975*, 1994, éd.2001. pp.526-527.

<sup>42</sup> *Ibid.*, p.531.

<sup>43</sup> *Op.cit.* Deleuze, « Foucault, Historien du présent ».

vivantes a longtemps porté l’empreinte de l’« Art d’enseigner »<sup>44</sup> que Comenius a forgé au XVII<sup>e</sup> siècle. Or, dans l’acte d’enseigner lui-même, il y a de la pensée, de l’« *inconscient positif* du savoir »<sup>45</sup> et du savoir-faire. La spécificité d’une conception ne se saisit pas sans rapport avec d’autres concepts, avec le climat scientifique, social et culturel, avec le sens qu’on lui donne inconsciemment. En conséquence, un changement spécifique à l’intérieur d’une science n’obéit pas au hasard ; l’ensemble des relations possibles entre concept et contexte fait partie du discours scientifique. A cet égard, comment pourrait-on interroger l’influence de la linguistique occidentale sur la réception et la conception de la nature de la langue chinoise et sur les diverses intentions méthodologiques pour son enseignement ? Et à quel point cette conception est-elle modelée par la politique, l’économie, les croyances, la philosophie ou la culture en général ? Ces facteurs sociaux, culturels, politiques, scientifiques conditionnent-ils, au-delà de notre rationalité, nos pratiques d’enseignement et d’apprentissage ?

Ces questionnements cherchent à la fois à comprendre en profondeur notre discipline mais aussi à situer dans l’histoire, la mutation de nos propres pratiques, le fondement de nos institutions et de nos sciences éducatives, les traces ineffaçables laissées par les anciens concepts, théories et œuvres.

Il nous faut alors adopter un point de vue qui entrecroise philosophie et histoire. Dans cette optique Foucault a exemplairement établi une analyse sous l’angle « théorico-actif ». Il a instauré un espace dans lequel les connaissances pourraient, « sur le même plan, et selon leurs isomorphismes », s’identifier, se déterminer et se connecter, tout en se transformant, se désunissant et se recomposant. Nous allons ainsi nous référer à ce qu’il a conceptualisé comme « épistémè » - le dispositif des connaissances propres à une collectivité sociale, à une époque donnée - pour parvenir à une périodisation de notre histoire concernant l’enseignement du chinois LE en France, à une structuration de notre pensée didactique, et enfin à une formalisation de notre discipline spécifique.

---

<sup>44</sup> *Didactica Magna*, 1638 (La Grande Didactique), cité in C. Germain, 1993, *Évolution de l’enseignement des langues*.

<sup>45</sup> Foucault, « Préface à l’édition anglaise » in *Dits et écrits I, 1954-1975*, 1994, éd. 2001, pp.875-871.

### C. L'épistémè

Ce que Foucault entend par l'épistémè, ce sont « tous les rapports qui ont existé à une certaine époque entre les différents domaines de la science »<sup>46</sup>. Il s'agit d'un cadre conceptuel caractérisé par sa propre historicité et ordonné par un certain régime du savoir et du discours scientifique. En tant que système complet des relations existant entre chaque science et chaque secteur scientifique, l'épistémè foucauldienne s'inscrit dans l'histoire humaine. Elle permet d'élaborer une « archéologie », de repérer une causalité épistémologique entre les phénomènes de série, entre les séries de séries. Chaque époque détermine son épistémè spécifique, et réciproquement est déterminée par cette épistémè. Il existe une cohérence, une cohésion intrinsèque dans une même épistémè ; tandis que lors du passage à une épistémè différente, il y a rupture nette et bouleversement profond. Ainsi Foucault a identifié une régularité « renaissant[e] » qui renvoie à une pensée par analogie, par inductions à partir de ressemblances dans l'organisation du savoir à la Renaissance. En passant à l'Age classique, cette pensée analogique fait place à la bipolarité de l'altérité et de l'identité. Non seulement le trajet des questionnements et des méthodologies a été réorienté, mais la rationalité de la pratique et la vision du monde ont évolué. Autrement dit, l'ordre du savoir et du discours scientifique est fondamentalement changé : la valorisation des concepts, la compréhension des ordres naturels, la considération de la richesse ne se recourent plus. Il s'opère ici une véritable rupture qui fragmente l'histoire de la connaissance occidentale en deux périodes. Par conséquent, deux épistémès distinctes émergent - celle de la Renaissance et celle de l'Age classique. La deuxième grande discontinuité discernée par Foucault est apparue vers le XIX<sup>e</sup> siècle et correspond à nouvelle forme de dialectique scientifique qui met l'accent sur le langage, sur l'homme comme sujet de savoir, et sur la multiplicité des facettes d'un même phénomène qui peut être appréhendé par des champs disciplinaires distincts. Ceci a constitué l'épistémè de la Modernité et inauguré une nouvelle ère des sciences humaines en pulvérisant l'ordre de connaissance précédent.

---

<sup>46</sup> Foucault, « Les problèmes de la culture. Un débat Foucault-Preli » in *Les Mots et Les Choses*, 1996, p.1239.

#### D. La rupture épistémologique

Nous retenons de Foucault l'isomorphisme de pensée à l'intérieur d'une même épistémè, et l'hétérogénéité des discours lorsque se succèdent différentes épistémès. Dès lors le découpage d'une histoire ne peut se définir par le simple critère chronologique, le passage d'une époque à une autre ou d'une période de la science à l'autre, doit nécessairement correspondre aux transformations des dispositifs de savoir, aux ruptures entre épistémès. L'archéologie du savoir foucauldienne cherche, comme le commente Philippe Sabot, à « combiner l'invariant structural et la variation historique, l'ordre manifesté par la systémativité intra-épistémique et le désordre impliqué par les mutations inter-épistémiques »<sup>47</sup>.

On peut considérer que Foucault a élargi la notion de rupture épistémologique telle qu'on la trouve chez Bachelard et qu'il l'a étendue à un plan historique plus général touchant toute science (bien qu'il parle le plus souvent des sciences humaines). Bachelard avait signalé les obstacles épistémologiques à surmonter pour atteindre à un véritable esprit scientifique : rompre avec les connaissances antérieures permet une psychanalyse de l'objectivité scientifique chez le savant. Or, se délivrer de l'inertie de la rationalité ne dépend pas seulement de l'auto-inspection de la noosphère du savant ; la rupture est aussi conditionnée par l'atmosphère intellectuelle de son temps. Bachelard avait défini les trois âges scientifiques ainsi que les trois états de l'esprit dans son discours préliminaire : la période préscientifique, la période scientifique et l'ère du nouvel esprit scientifique<sup>48</sup> ; et l'état concret, l'état concret-abstrait et l'état abstrait<sup>49</sup>. Nous pourrions donc remarquer que parmi de nombreux obstacles épistémologiques, le dépassement de certains d'entre eux constitue un progrès définitif : par exemple le premier obstacle concerne toujours l'image première et ce n'est que par la suite qu'on peut passer au stade de la connaissance générale, laquelle finit à son tour par constituer une nouvelle entrave. Et nous pouvons aussi remarquer que la science d'une époque ne pose que les problèmes qu'elle peut résoudre : la somme des connaissances scientifiques d'une époque vient

---

<sup>47</sup> Sabot, 2006, *Lire « Les mots et les choses » de Michel Foucault*, p.23.

<sup>48</sup> Bachelard, 1938, éd.1989, *La formation de l'esprit scientifique*, p.7.

<sup>49</sup> Cf. *Ibid.*, p.9.

buter sur certains obstacles pour elle infranchissables ; ainsi la chimie avant Lavoisier était incapable d'expliquer la combustion.

D'autre part, devant un changement spécifique à une science, sous forme de mutation brutale, de totale remise en cause des anciennes théories ou de la pertinence des anciens concepts, la psychanalyse intellectuelle prônée par Bachelard semble démunie. Elle néglige trop les conditions extérieures de la société, de la culture, du politique de l'économique etc. Tous ces facteurs qui ont à voir avec les ruptures épistémologiques ont été négligés par Bachelard. Tenant davantage compte de ces considérations, les apports de Foucault sont plus substantiels et plus complets, puisque lui nous a livré une histoire de l'ordre du savoir. En décrivant l'insertion de chaque savoir dans son épistémè, le « seuil » du savoir « qui ne désigne ni un dedans ni un dehors, mais [...] par laquelle le dedans se rapporte à son propre dehors »<sup>50</sup>, Foucault nous montre *comment* les obstacles épistémologiques bachelardiens s'inscrivent dans l'histoire des sciences. Et son archéologie nous ouvre en outre une voie pour appréhender leur *pourquoi*.

Cependant nous apercevons très vite une limite à la démarche de Foucault. La périodisation de l'histoire est en effet « le très difficile problème » posé aux historiens mais aussi aux sociologues et à toutes les études en sciences humaines. Puisque « la vieille opposition traditionnelle entre les sciences humaines et l'histoire (les premières étudiant le synchronique et le non-évolutif, la seconde analysant la dimension du grand changement incessant) disparaît [...] »<sup>51</sup>, il s'ensuit une multiplication des découpages possibles en fonction des déterminations des phénomènes mêlés. Pour cette raison, Foucault parle d'une archéologie basée sur « l'histoire de l'ordre » et sur l'épistémè des humanités et non de l'archéologie<sup>52</sup>. L'épistémè est en cela censée prendre en compte tous les rapports existants et toutes les corrélations envisageables. Mais le travail de Foucault s'en trouve plongé dans le

---

<sup>50</sup> *Op.cit.* Sabot, Lire « Les mots et les choses » de Michel Foucault, p.26.

<sup>51</sup> Foucault, « Sur les façons d'écrire l'histoire » (entretien avec R. Bellour), Les Lettres françaises, n°1187, 15-21 juin 1967, pp.6-9. Texte repris in *Dits et écrits I, 1954-1975*, 1994, éd.2001, texte n°48, p.614.

<sup>52</sup> C'est nous qui soulignons.

paradoxe et dans l'arbitraire. Il s'est exprimé à ce propos dans l'entretien avec R. Bellour en 1969 :

Chaque périodisation découpe dans l'histoire un certain niveau d'événements, et, inversement, chaque couche d'événements appelle sa propre périodisation. C'est là un ensemble de problèmes délicats, puisque, selon le niveau qu'on choisit, on devra délimiter des périodisations différentes, et que, selon la périodisation qu'on se donne, on atteindra des niveaux différents. On accède ainsi à la méthodologie complexe de la discontinuité. (Foucault, 1967, in *Dits et écrits I, 1954-1975*, 2001 éd., p.614.)

Cependant, les coordonnées avec lesquelles cette « méthodologie complexe de la discontinuité » se repère semblent manquer. Foucault admet son absence de choix privilégié<sup>53</sup> dans les événements historiques, son abandon de la représentation de l'épistémè<sup>54</sup> en termes du sujet de savoir et d'objet de connaissance, et son scepticisme foncier vis-à-vis des valeurs et des concepts reconnus<sup>55</sup> dans l'histoire des idées. Il faudrait « tout lire », selon les mots de Foucault, afin de pouvoir tout dire.

Cette exhaustivité évidemment impossible se ramène à une spéculation, qui est, d'après Gilles Gaston Granger, « trop facilement praticable à une pensée agile et habile à choisir ses exemples une interprétation apparemment cohérente de l'état de la science, [mais] risqu[ant] fort de n'en saisir que des aspects extérieurs »<sup>56</sup>.

Sans doute, l'étude des ruptures épistémiques que Foucault a menée dans *Les Mots et les choses* manque d'une méthodologie clairement structurée ou effectivement opératoire. Lui-même a confessé plus tard dans « Réponse à une

---

<sup>53</sup> Foucault, 1994, éd. 2001, *Dits et écrits I, 1954-1975*, p.527.

<sup>54</sup> Revel, 2004, *Le vocabulaire de Foucault*, pp.25-27.

<sup>55</sup> Cf. Foucault, *Dit et Ecrit I*. p.527: « aucune des valeurs reconnues traditionnellement dans l'histoire des idées et de la philosophie ne doit être acceptée comme telle ». Et à voir aussi Paul Veyne, Foucault, sa pensée, sa personne : « Il n'était pas davantage le structuraliste que l'on a dit, mais un philosophe sceptique, un empiriste proche de Montaigne qui n'a cessé de s'interroger sur les " jeux de vérité " » 4e de couverture - (date de publication : avril 2008)

<sup>56</sup> Granger, « Epistémologie », *op.cit.*



question » (*Esprit*, n°371, mai 1968) qu'« en voulant faire une histoire de l'épistémè, [il] restai[t] dans une impasse ». Mais il ne faut pas oublier qu'en aucun cas Foucault ne veut imposer dogmatiquement sa pensée. Il veut simplement que chacun puisse se servir de son travail selon ses besoins et à sa manière.

#### E. L'histoire des problématiques

Les dernières années de la vie du philosophe semblent marquées, comme le dit Frédéric Gros dans sa brève monographique de Foucault<sup>57</sup>, « par une volonté de retrait et de rupture ». Foucault s'est majoritairement consacré aux entretiens et interviews. Il voulait probablement, en répondant aux questions et, en élucidant certains points, parachever et faire rebondir ses réflexions. Pour préciser le sens de ses recherches, Foucault parle depuis les années 80 de « problématisation »<sup>58</sup>, terme qu'on pourrait rapprocher du concept de « paradigme » qu'on trouve chez T.S. Kuhn.

La notion foucauldienne de problématisation renvoie à une « histoire des problématiques », qui « caractéris[e] l'histoire de la pensée en la distinguant de l'histoire des idées »<sup>59</sup>. La problématisation intervient quand la pensée se libère de « l'ensemble des représentations qui sous-tendent un comportement » et dépasse toutes les déterminations fournies par un domaine des attitudes. Le travail de Foucault consiste à montrer comment la pensée se pose librement des problèmes à elle-même, comment elle produit une réponse « originale » et « multiforme » pour les pratiques qu'elle éclaire, comment elle élabore des variables comme solutions. Les libellés d' « histoire des problématiques » et d' « histoire de l'épistémè » recouvrent tous deux l'histoire de la pensée, d'une pensée en acte, qui ne se réduit jamais aux déterminismes sociaux, culturels ou politiques mais élabore toujours librement ses propres problèmes et ébauche ses propres solutions.

Le travail d'une histoire de la pensée serait de retrouver à la racine de ces solutions diverses la forme générale de problématisation qui les a rendues possibles - jusque dans leur opposition même ; ou encore ce qui a rendu

---

<sup>57</sup> Gros, 1996, éd. 2010. *Michel Foucault*.

<sup>58</sup> Foucault, « Polémique, politique et problématisations » in *Dits et écrits II*, 1976-1988, p.1410.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p.1416.

possible les transformations des difficultés et embarras d'une pratique en un problème général pour lequel on propose diverses solutions pratiques. (Foucault, *Dits et écrits II*, 1976-1988, p.1417)

Cette insistance sur la problématisation rend le concept d'épistémè plus limpide. On peut ici rapprocher Foucault et Bachelard : c'est en termes de problème qu'il faut penser l'histoire de la connaissance scientifique. Analyser « comment ont pu être construites les différentes solutions à un problème », monter « comment ces différentes solutions relèvent d'une forme spécifique de problématisation »<sup>60</sup> permet de comprendre comment a été érigé l'édifice de l'« ordre du savoir ».

#### 1.2.4. Kuhn, le paradigme et les révolutions scientifiques

De la même veine épistémologique, nous trouverons aussi Thomas S. Kuhn, philosophe et historien des sciences américain, intéressé par la dynamique des idées scientifiques à travers leur histoire, qui se situe dans la continuité de l'épistémologie française. En adoptant une vision à la fois historique, sociologique et cognitive, Kuhn ne se cantonne pas à l'épistémologie traditionnelle anglo-saxonne laquelle est essentiellement une « théorie de la connaissance » qui se consacre principalement à « l'examen purement technologique des méthodes spécifiques des sciences »<sup>61</sup>. Kuhn, en revanche, débat avec la tectonique sociale et la psychologie de la forme<sup>62</sup> impliquées dans la compréhension des sciences.

Dans son essai *La Structure des révolutions scientifiques*, Kuhn a tenté d'éclairer le processus complexe du « progrès » scientifique<sup>63</sup>. Selon lui, l'histoire

---

<sup>60</sup> Foucault, *Dits et écrits II*, 1976-1988.

<sup>61</sup> Granger, « Epistémologie », *op.cit.*

<sup>62</sup> La psychologie de la forme ou gestaltisme, (Gestaltpsychologie, en allemand), théorie psychologique d'origine allemande, fondée initialement au début du XXe siècle par Christian von Ehrenfels, et développée ensuite par notamment Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka. Gestalt en allemand signifie « forme, modèle, type » ; et le concept du Gestalt désigne donc la « totalité », la perception globale d'une « forme » physique ou culturelle et sociale.

<sup>63</sup> Kuhn a redéfini la notion de progrès des sciences en récusant notamment le positivisme logique et le modèle scientifique idéal de Popper.

des sciences loin d'être une simple évolution est faite de révolutions : de remises en causes radicales, non seulement des anciennes théories mais des méthodes, des questionnements, de l'acceptation des concepts fondamentaux. C'est en fait la définition même de ce qu'est l'activité scientifique qui est régulièrement remise en cause.

La conception de Kuhn s'articule autour du concept fondamental de paradigme (ou « paradigme scientifique »). Il s'agit du consensus qui domine la communauté des savants concernant ce qu'est leur activité, ce que sont les problèmes scientifiques et les méthodes pertinentes pour les résoudre. Le paradigme implique en fait une vision du monde, laquelle conditionne à son tour les problématiques pensables à une époque donnée. Historien de la physique, Kuhn montre ainsi que les problèmes que se posent la physique newtonienne ou celle de Galilée n'avaient aucun sens dans le paradigme aristotélécien. Un paradigme correspond à un état stable, à un maintien de la science dans une cohérence définie, tandis qu'une révolution mène à un renouvellement de paradigme.

Ce concept central de paradigme renvoie à l'ensemble des pratiques en science, au consensus théorique et méthodologique de base, et à une unanimité des questionnements en vigueur.

Aussi longtemps qu'un paradigme domine, le rôle des savants est effectivement de le peaufiner, de l'enrichir, ce que Kuhn caractérise comme « *science normale* ». En revanche lorsqu'un paradigme est en crise, confronté à nombre de phénomènes qu'il ne parvient pas à expliquer on entre dans une phase de « *science extraordinaire* », qui peut déboucher sur l'émergence d'un nouveau paradigme. Une « révolution scientifique » est donc la « transformation » de la science ou le « déplacement du réseau conceptuel à travers lequel les hommes de science voient le monde »<sup>64</sup>.

---

<sup>64</sup> Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, *op. cit.* « Chapitre VIII — Nature et nécessité des révolutions scientifiques ». p.147.

C'est par l'alternance de la « science normale » et la « science extraordinaire » que la science progresse à chaque « révolution ». Ce processus en boucle peut ainsi être figuré par le schéma suivant :

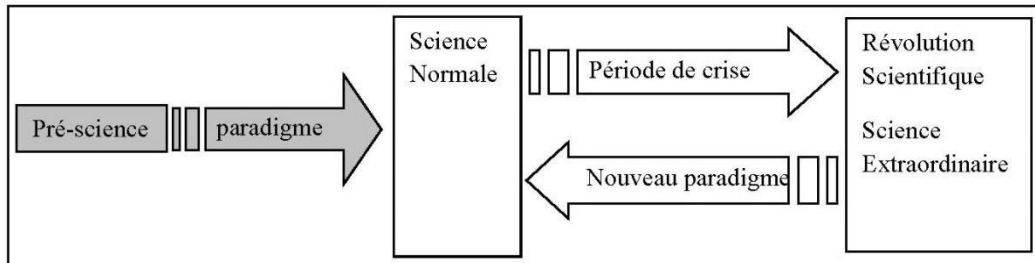


Figure 1 : Le concept de « révolution scientifique » chez Kuhn

### A. Les révolutions scientifiques

L'émergence d'un nouveau paradigme implique nécessairement un état de crise de la science. Et cette crise concerne non seulement les idées scientifiques mais aussi l'ensemble des dispositifs idéologiques, institutionnels, autoritaires, voire esthétiques.

Kuhn a constaté que le progrès scientifique est beaucoup plus composite que continu et rationnel. L'« acheminement vers la science normale » consiste en l'élaboration d'un paradigme au sein de la communauté scientifique : « des lois, des théories, des applications et des dispositifs expérimentaux »<sup>65</sup> sont à refondre, rediscuter, réaménager, afin d'arriver à un accord « sur des modèles qui donne[ront] naissance à des traditions particulières de recherche ». Mais cet accord, selon Kuhn, consiste au moins autant en des « croyances théoriques et méthodologiques interdépendantes »<sup>66</sup>, qu'en des argumentations relevant de l'objectivité scientifique.

Une fois qu'un paradigme dominant est constitué, la science entre en période de stabilité : elle se précise et se perfectionne, s'unifie autour des « énigmes »

<sup>65</sup> *Ibid.*, « Chapitre I - L'acheminement vers la science normale », p.30.

<sup>66</sup> *Ibid.*, pp.37-38.

auxquelles s'attache le paradigme (chez Kuhn, les « énigmes » consistent en problématiques centrales et essentielles d'une science. Des « puzzle » en anglais) ; et parallèlement, elle élimine des champs *jugés* non-usuels ou non-scientifiques, ainsi que des visions du monde non-justifiées ou non-partagées. Autrement dit, il s'agit d'une considération globale de ce qu'est l'activité scientifique plutôt que d'un simple contrôle des techniques et des procédures. Et la conséquence, concernant le changement de paradigme, en est que ce n'est pas forcément la théorie la plus *réelle* qui sera retenue par la communauté scientifique pour une nouvelle période normale de la science, mais la théorie considérée comme la plus *convenable*, comme le raisonnement, le plus « *ad hoc* ».

Cependant, il faut aussi souligner que selon Kuhn, la délimitation des champs d'investigation provoquée par l'établissement d'un paradigme, n'est pas un facteur de résistance au développement scientifique. Au contraire, si en temps de crise de grandes découvertes bouleversent les sciences d'une façon subversive, l'adhésion au paradigme en temps normal permet à la science de connaître un accroissement des connaissances régulier et cumulatif, puisque toute l'activité des savants consiste à peaufiner le paradigme et amplifier et préciser leurs théories dans ce cadre.

Par ailleurs, ce qui caractérise ce processus d'évolution, c'est la fluctuation de cette période de stabilité. Elle peut avoir une longue durée, mais il est inévitable que « la vertu stabilisatrice du paradigme »<sup>67</sup> soit progressivement menacée par des échecs constatés et répétés dans les domaines expérimentaux et théoriques. Ainsi Kuhn écrit :

La découverte commence avec la conscience d'une anomalie, c'est-à-dire l'impression que la nature, d'une manière ou d'une autre, contredit les résultats attendus dans le cadre du paradigme qui gouverne la science normale. (Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, p.83)

---

<sup>67</sup> Granger, « Epistémologie », *op.cit.*

Il insiste sur le caractère inéluctable de ces anomalies, car « aucun paradigme accepté comme base de la recherche scientifique ne résout jamais complètement tous ces problèmes »<sup>68</sup>.

Le fait qu'elles sont ressenties de plus en plus fortement met l'ensemble du dispositif de connaissance en cause ; le consensus théorique établi ne suffit plus à répondre à de nombreuses questions émergentes ; la notion de vérité ainsi que la vision du monde nécessitent une redéfinition : la science entre dans une crise tant conceptuelle que morale. Cette crise appelle la révolution et rend la transformation de la science possible : elle finira par briser l'ancien régime du savoir en élaborant un nouveau paradigme.

A cet égard, parmi les exemples qui ont fait avancer la civilisation humaine par des ruptures, l'héliocentrisme de Copernic a amené un changement fondamental dans la représentation de l'Univers. Afin de résoudre les contradictions diverses auxquels le système de Ptolémée était de plus en plus confronté, Copernic dut renverser le socle géocentrique des théories astronomiques. Mais cette mise en cause, a en fait été une véritable transformation des concepts scientifiques, comme de la vision du monde.

### B. La matrice disciplinaire

Rebaptisé ultérieurement « matrice disciplinaire », le paradigme constitue en réalité souvent une espèce d' « isolat »<sup>69</sup> autour d'une discipline locale. Le discours de plus en plus spécifique et abstrait détermine « un ensemble de mondes possibles qui ne sont descriptibles, et donc accessibles à l'expérience, que dans le cadre de [leur] lexique particulier »<sup>70</sup>. Les paradigmes successifs sont par conséquent qualifiés d'« incommensurables », propriété qui condense l'intraduisibilité des concepts transdisciplinaires, la discordance des références normatives et la dissemblance intrinsèque de chaque univers scientifique.

---

<sup>68</sup> Kuhn, *op.cit.*, « Chapitre VII — Réponse à la crise », p.117.

<sup>69</sup> Granger, « Epistémologie », *op.cit.*

<sup>70</sup> Leduc, 2007, *La notion d'incommensurabilité chez Thomas Kuhn.*

Kuhn rend compte de l'évolution des sciences par l'alternance des périodes « normale » et « révolutionnaire ». Bien qu'à l'échelle de l'histoire globale, les périodes de crise-révolution soient facilement identifiables pour la plupart des disciplines, en particulier dans le domaine des sciences expérimentales, il est cependant fréquent qu'il y ait des périodes dans l'histoire où plusieurs paradigmes incompatibles cohabitent, de manière antagonique ou dans l'ignorance réciproque, sans que l'un d'eux devienne dominant et permette le développement d'une « science normale ». Les différents paradigmes façonnent des sociétés scientifiques disjointes ; chacune d'elles trouve ses propres solutions aux problématiques partagées, et reste fidèle aux normes, références et valeurs qui lui sont propres. Et cette divergence et cette concurrence s'accroissent ; les discours déjà hétérogènes se différencient d'autant plus par l'investissement de nouveaux champs d'investigation. Des domaines entièrement nouveaux émergent. Une situation de multi-polarisation scientifique se forme. Il n'est désormais plus possible que le schéma du processus d'évolution soit aussi simple qu'aux premières ères scientifiques, par exemple, le passage de l'état préscientifique à la première ou deuxième révolution scientifique, mobilisé *grosso modo* par un seul paradigme à la fois pour la même discipline. Cet embarras semble encore plus tangible pour les sciences humaines, sans doute parce que Kuhn, d'abord historien de la physique, n'a pas eu l'intention, au début, d'appliquer le concept de paradigme à ces domaines, et que l'extension de ce concept est surtout venue de l'intérêt qu'y ont vu des chercheurs de disciplines différentes. De surcroît, la notion de « science normale » est fondamentalement ambiguë : elle risque de confondre normalité et normativité, et ainsi d'obscurcir la compréhension exacte de la signification du paradigme. En fait, Kuhn ne désigne par « science normale » qu'une situation dans laquelle un consensus règne sur le noyau théorique d'une discipline et sur les méthodologies pertinentes au sein de la communauté des savants, une situation dans laquelle la tâche qu'ils se donnent est de peaufiner le paradigme.

Enfin, en 1969, conscient de cette complexité, et afin de mieux rendre compte des révolutions scientifiques, Kuhn a réaménagé le terme de « paradigme scientifique » en « matrice disciplinaire ». Comme le nom l'indique, cette nouvelle notion tend à souligner les paramètres spécifiques propres aux domaines de savoir et aux localisations des connaissances. Il s'ensuit qu'un paradigme ne signifie pas un

idéal normatif de science à suivre, mais désigne un mode de fonctionnement de la collectivité savante. Tant que deux communautés fonctionnent différemment - ne partent pas de mêmes prémisses ou postulats dans la résolution des problèmes (« *généralisations symboliques* » selon Kuhn), n'accordent pas le même statut ontologique ou heuristique aux « conceptions métaphysiques » utilisées ; ne partagent pas les mêmes valeurs, visions du monde ou ne se soumettent pas aux mêmes « *exemples de solutions de problèmes* », elles se trouvent dans deux matrices disciplinaires distinctes. Dès lors, faute de considérations communes, deux paradigmes sont incommensurables et incommunicables. De même, attachées chacune à la cohésion de leur propre paradigme, deux communautés disciplinaires sont relativement isolées dans leur perspective déterminée.

L'isolation disciplinaire explique la concomitance des paradigmes : l'existence d'un paradigme ne correspond en effet qu'à la phase stable des sciences, des disciplines ou sous-disciplines d'une science ; à la phase qui met fin à la crise révolutionnaire (ou la phase à laquelle la crise révolutionnaire met une fin, puisque les deux phases forment une boucle). Cette vision épistémologique est donc dénuée de tout normativisme scientifique. Et quant à l'émergence d'une nouvelle discipline, il s'agit de l'incommensurabilité fondamentale d'un nouveau paradigme avec toutes les matrices existantes.

### C. Le consensus scientifique et la culture commune

La théorie de Kuhn a souligné l'interdépendance de la science et d'une culture commune. Cette position est parente des approches épistémologiques françaises, notamment de la notion d'*épistémè* de Foucault. Kuhn, philosophe-sociologue, insiste également sur le facteur humain, sur l'entrée en jeu des croyances, du langage et des représentations dans le processus scientifique. L'activité scientifique n'est pas une simple collecte de faits objectifs ; une gravitation sociale pèse perpétuellement sur elle.

Prendre conscience de ce rapport du savoir au contexte nous semble un préalable essentiel pour une meilleure compréhension du fondement de notre propre



discipline. C'est notamment à la lumière de la notion kuhnienne de paradigme que nous nous proposons d'interpréter l'histoire des études de langues.

Nous remarquerons d'abord que la science du langage, en tant que discipline spécifique, est en réalité fondée sur un paradigme occidental depuis ses débuts. C'est le cas de la description grammaticale universellement utilisée, mais nous pouvons également, à titre d'exemple, mentionner la fondation de la linguistique moderne, qui est elle-même issue de maintes études comparées sur les langues occidentales ; la conception de la langue et de sa relation avec la parole esquissée par F. Saussure (1916) dans son *Cours de linguistique générale* (Cf. Chiss et Puech, 1994 et 1995) ; l'apparition des différentes approches ou méthodologies sous label naturel ou communicatif dans l'enseignement des langues latines. Toutes ces hypothèses, conceptions, méthodologies, étant acceptées et reconnues par le consensus d'une communauté de chercheurs concernée, forment la « matrice disciplinaire » de leur temps. Les autres recherches s'ensuivant s'inscrivent souvent spontanément dans les mêmes types de questionnement.

Mais les conséquences d'un tel consensus théorique sont problématiques pour l'appréhension de la langue chinoise, du fait de son écriture non-alphabétique et parce que la dépendance du système de l'écriture par rapport à celui de la langue<sup>71</sup>, telle que la conçoivent les linguistes occidentaux n'est pas toujours pertinente dans le cas du chinois.

Certains linguistes chinois, comme Pan Wenguo (2002), Zhang Pengpeng (2005 et 2007), Xu Tongqiang (1999, 2005 et 2008), ont d'ailleurs contesté la relation saussurienne de la parole et de la langue. Ils élaborent une nouvelle conception de la nature de la langue chinoise - *zibenwei* (primauté au caractère ou caractère comme unité première, 字本位<sup>72</sup>) - qui permet de mieux cerner le rôle de l'écriture et son articulation avec le langage et la langue. Basée sur l'étude

---

<sup>71</sup> Cf. Chiss et Puech, 1983, « La linguistique et la question de l'écriture : enjeux et débats autour de Saussure et des problématiques structurales »

<sup>72</sup> Peut aussi se dire « entrée par le caractère » lorsqu'il s'agit plus particulièrement d'une approche didactique. Ici, nous le prenons comme un nouveau cadre théorique qui cherche à rendre au caractère sa place primordiale dans les analyses linguistiques.

sémiologique, cette théorie prétend d'ailleurs que tout système d'écriture est par nature distinct et indépendant de celui de l'oral et que toute langue humaine possédant une écriture possède deux systèmes langagiers relativement indépendants. Ce point de vue linguistique rejoint en outre un courant didactique du chinois LE en France qui promeut, dès le milieu des années 1980, l'entrée par le caractère<sup>73</sup> dans l'enseignement et l'apprentissage du chinois LE. En reconnaissant le *zi* (caractère, 字) comme « unité pédagogique-linguistique »<sup>74</sup>, l'approche se distingue des procédures pédagogiques habituelles des langues LE, fondées sur le mot comme élément fondamental des connaissances lexicales. Elle constitue une première rupture dans les conceptions didactiques du chinois LE, lesquelles s'enrichiront encore de l'apport des approches actionnelles et de la perspective d'un développement des compétences communicatives formulés avec le *CECRL*<sup>75</sup> dès les années 2000. La didactique du chinois LE progresse en effet toujours par la confrontation d'un ancien paradigme et de nouvelles théories. A chaque évolution, c'est donc la *matrice* de la discipline qui est remise en question.

---

<sup>73</sup> Le manuel de J. Bellassen (1989) est le premier à mettre en application cette approche. Le manuel de B. Allanic (2008) est également conçu sur le même principe.

<sup>74</sup> Bellassen, 2010, « Didactique du chinois et la malédiction de Babel : Emergence, dynamique et structuration d'une discipline ».

<sup>75</sup> *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

## Chapitre 2. Histoire des disciplines et processus de *disciplinarisation*

Le terme discipline, tel qu'on le trouve dans les textes administratifs ou les discours scientifiques est porteur d'ambiguïté. L'usage qui consiste, dans la communauté des chercheurs et des enseignants, à distinguer les disciplines scolaires de celles qui relèvent de l'enseignement supérieur<sup>76</sup> conduit certains d'entre eux à réserver l'appellation de *discipline* aux seules matières scolaires et à sous-entendre ainsi une équivalence entre *discipline* et *discipline scolaire* ; d'autres, au contraire, se réfèrent plus spontanément au cadre universitaire dans lequel s'organisent différentes spécialités scientifiques.

L'usage et le champ d'application du terme *discipline* s'avèrent donc fluctuants faute de définition précise et consensuelle. La situation est encore plus difficile pour les historiens et les épistémologues qui veulent recourir à cette notion dans leurs enquêtes sur l'évolution de l'éducation ou sur l'histoire des sciences. La conception et l'organisation de l'ensemble du système éducatif - du primaire au supérieur - évoluent elles-mêmes constamment et ont amené plusieurs transformations de l'idée même de *discipline* ; transformations qui ont affecté aussi bien sa désignation que sa représentation, ce que confirme une simple recherche dans les anciens dictionnaires.

Dès lors, comment circonscrire le sens du mot *discipline* ? Comment considérer et distinguer la *discipline* telle qu'elle est abordée dans le système éducatif ? Quels sont sa nature, son identité propre et son « noyau dur » ? Quels en sont les « contours », c'est-à-dire : « à quel moment » / par où *commence-t-elle*, et à quel moment / où s'arrête-elle<sup>77</sup> (Reuter, 2007) ? Et quelles sont les frontières entre les *disciplines* ?... Les problèmes sont, en réalité, beaucoup plus complexes que ce que l'emploi, courant, du terme laisse penser.

---

<sup>76</sup> Par exemple, les séminaires organisés par l'INRP-ENS, sont répartis en séminaire sur l'histoire de l'enseignement supérieur, et séminaire sur l'histoire des disciplines scolaires.

<sup>77</sup> Ces questions ont été posées sans réponses à l'entrée « discipline scolaire » du Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter, 2007).

Porté par le grand mouvement d'intérêt pour l'histoire de l'éducation qui a débuté dans les années 70, à la fois à l'échelle nationale<sup>78</sup> et européenne<sup>79</sup>, le Service d'histoire de l'éducation (SHE) fut créé au sein de l'INRP en 1977. Dès cette date le SHE a mobilisé la réflexion de chercheurs issus de domaines divers de l'éducation sur le fondement scientifique des disciplines indépendamment des « frontières instituées » par l'éducation de l'Etat<sup>80</sup> et au-delà de « la définition des politiques et des pratiques éducatives » (Caspard, 1998).

Depuis 1986, plusieurs séminaires, d'abord centrés sur la notion de *discipline scolaire*, puis élargis à l'enseignement supérieur, ont fait, comme le résume Pierre Caspard dans le 38<sup>ème</sup> numéro de *l'Histoire de l'éducation*, de la conception disciplinaire de l'enseignement un objet d'histoire (Caspard, 1988).

En 1988, dans le cadre d'une recherche sur l'histoire des disciplines scolaires menée par SHE, André Chervel a examiné la signification de la notion de *discipline*, appliquée à l'enseignement « indépendamment de toute considération évolutive » (Chervel, 1988, p.60). Sa réflexion sur la notion de *discipline*, notamment sur de celle de *discipline scolaire*, considérée comme fondamentale (Reuter, al, 2007), a attiré l'attention d'autres chercheurs en sciences de l'éducation et en didactique des disciplines. Michel Develay, empruntant la notion de « matrice disciplinaire » de T.S. Kuhn (Voir CH.1.2.4. « Kuhn, le paradigme et les révolutions scientifiques »), déplace le problème vers une interrogation d'ordre épistémologique (Develay, dir.

---

<sup>78</sup> Cf. Caplat Guy, « Le Service d'histoire de l'éducation : historique et missions ». In *Histoire de l'éducation*, N. 1, 1978. pp. 3-11.

<sup>79</sup> Cf. Antonio Viñao, « Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne », *Histoire de l'éducation*, No.125, 2010, pp.73-98.

<sup>80</sup> Pierre Caspard, « L'Éducation, son histoire et l'État, l'exemple français ». In : *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* (Brescia), 1998, pp. 101-123. « Le programme d'activités du Service d'histoire de l'éducation s'est construit dans une interaction forte entre deux préoccupations. La première est d'éclairer le rôle joué par son administration de tutelle dans l'histoire de l'éducation, tout en relativisant ce rôle par la prise en compte des autres acteurs ayant concouru à la définition des politiques et des pratiques éducatives. Il y a ici une contradiction relative entre la fonction de mémoire institutionnelle, qui justifie l'existence et le financement d'un service historique, et l'exigence scientifique, qui conduit à ne pas circonscrire un champ de recherche comme l'éducation à l'intérieur de frontières instituées, d'autant moins pertinentes qu'on se place dans la longue durée. Le programme du Service d'histoire de l'éducation s'est efforcé de garder un juste équilibre entre ces deux contraintes, l'une et l'autre, légitimes dans son genre ».

1995). Dans le domaine de la recherche, Patrick Charaudeau, Brigitte Marin ou Dan Savatovsky parlent plutôt de « champ disciplinaire », et envisagent la *discipline* en termes de savoir, délaissant en contrepartie son sens institutionnel. En revanche, soucieux d'une approche globale, Dominique Lahanier-Reuter et Yves Reuter (2004) préfèrent proposer une notion opérationnelle permettant de cerner les caractéristiques de la *discipline* dans ses variations. Ils formulent donc la notion de « *configuration(s) disciplinaire(s)* ». Par-là, volontairement ou non, ils réduisent la notion de *discipline* à un concept de didacticiens, et la préservent, dans une certaine mesure, des polémiques qui se développent, au-delà du domaine éducatif, chez les philosophes, les sociologues ou les anthropologues.

En tout état de cause, il semble difficile de faire de la notion de *discipline*, connue par intuition vague et immédiate, un véritable concept dont l'extension et la compréhension soient parfaitement définies. Mais si nous insistons tant sur cette notion, si nous nous efforçons d'éclairer quelques aspects caractéristiques de l'entité complexe qu'est la *discipline*, sans prétendre en donner une définition exhaustive, c'est surtout parce que nous y voyons, plus qu'un problème à résoudre, un fil directeur pouvant rendre intelligible l'histoire de l'enseignement du chinois telle que nous envisageons de la retracer. C'est la notion de *discipline* qui délimitera l'objet de notre enquête historique, qui nous permettra de situer l'enseignement du chinois dans la culture éducative française, et qui nous incitera à poser des questions propres à la didactique du chinois.

### **2.1. Le double sens du terme discipline**

Le sens de la notion de *discipline* se comprend de manières multiples mais toujours relativement à l'épistémè de chaque époque (Voir CH.1.2.3 « Foucault, l'épistémè et l'archéologie du savoir »). Ainsi la définition donnée dans *le Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson<sup>81</sup> s'éclaire-t-elle surtout à la lumière des débats sur l'instruction publique et l'*éducation laïque*. De nos jours, on

---

<sup>81</sup> Buisson, 1887, édition en 1911, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*.

tend à privilégier le fonctionnalisme sur l'essentialisme, on définit le système disciplinaire en montrant quel est son fonctionnement.

### 2.1.1. La discipline selon le *Dictionnaire de Pédagogie*

Contemporain de « l'œuvre scolaire de la troisième République », le *Dictionnaire de Pédagogie* (édition 1887 et 1911) a pour objectif de préparer théoriquement et idéologiquement le maître d'école à « ce dont il peut avoir besoin à propos de son « métier » dans le présent et dans l'avenir » (Buisson, préface du *Nouveau dictionnaire de pédagogie, 1902*). Aujourd'hui considéré comme « une fabrique majeure de formation des maîtres autant qu'une forge de la République laïque »<sup>82</sup>, ce Dictionnaire aborde, en effet, tous les grands sujets pédagogiques qui sont censés intéresser l'Instruction publique de l'époque. Dans cet ouvrage, deux articles sont consacrés à la notion de *discipline* : l'article « Discipline » (édition 1887, premier volume, pp.715-716) et l'article « Discipline scolaire » signé J. Gaillard (*ibid.* pp.716-721).

A l'entrée « Discipline », le terme est dès l'abord défini ainsi :

Ce mot, comme disciple, vient du latin *discere*, apprendre. Etymologiquement il a donc un sens étendu, il désigne à la fois le fait d'apprendre et la manière d'apprendre, comme doctrine (*de docere*, enseigner) désigne à la fois l'acte d'instruire et la façon d'instruire ; puis, par une extension naturelle, discipline s'est dit parfois des choses mêmes qu'on apprend, comme doctrine des choses mêmes qu'on enseigne. (1887, p.715)

Il convient donc de noter qu'avant d'être pensé comme un concept nettement circonscrit, le mot *discipline* avait déjà une acception ambiguë « qui a prévalu dans la langue » du XIXe siècle (*ibid.*). Cette notion vague, entérinée par l'usage dans la langue française, constituait alors déjà par son équivoque un obstacle

---

<sup>82</sup> Olivier Loubes, « Dictionnaire de pédagogie » de Ferdinand Buisson in *L'Histoire*, n°395, 19/12/2013, p.96.

épistémologique au sens où l'entend Bachelard. Cet obstacle, existe encore aujourd'hui. Cependant, s'il part de l'étymologie, le Dictionnaire privilégie ensuite une perspective pédagogique :

La discipline est l'ensemble des règles et des influences au moyen desquelles on peut gouverner les esprits et former les caractères. Ces moyens d'action peuvent s'exercer soit sur l'élève isolé, soit sur une réunion d'élèves ; ils peuvent s'appliquer soit à l'intelligence, soit à la volonté, soit à d'autres facultés, soit surtout à l'ensemble du développement spirituel.

Les façons d'appréhender cette définition sont précisées aussitôt par l'exemple de réalités optimales, par exemple, la « discipline qui convient le mieux » ou « la meilleure discipline » ; mais aussi par l'exemple de situations en classe : comment mettre en œuvre la discipline, à quoi elle sert etc. Quant à l'article complémentaire, intitulé « discipline scolaire », développant de la façon la plus détaillée les modalités d'application, il fait « [des] moyens et [des] procédés qui assurent la bonne tenue de la classe, l'autorité du maître et l'efficacité de l'enseignement » (p.716) l'essentiel de la *discipline*.

Il ressort de ces deux articles un écart considérable entre l'usage du terme *discipline* jusqu'au début du XXe siècle et son acception contemporaine. La discipline fut d'abord et principalement celle qu'on fait, selon l'expression « faire de la discipline ». Cet usage impliquait l'idée d'une relation dialectique entre éduquer et apprendre, entre l'autorité et la liberté. La discipline correspondait à une exigence morale : celle d'une maîtrise de soi de la part de l'élève, celle d'une capacité de dominer ses propres pulsions. (Ce sens paraît hériter de celui que Kant donne au mot discipline dans son *Traité de pédagogie* (1776-1787, traduit en français par Jules Barni en 1886) : ce qui permet aux hommes d'échapper à leur animalité en modérant leurs penchants brutaux. La discipline est selon Kant la partie négative de l'éducation et le préalable à la culture, qui en est la partie positive.)

### 2.1.2. La discipline selon André Chervel

Un siècle après Buisson, André Chervel<sup>83</sup> tente à son tour de circonscrire la notion de *discipline* telle que le système éducatif en fait usage. Son approche historique et épistémologique recentre la *discipline* sur les contenus d'enseignement et démontre que ce qui rend possible l'école, c'est le contenu « enseignable » fabriqué au travers de l'histoire de l'éducation (Chervel, 1988) ; autrement dit, la *discipline*, appréhendée en tant qu'instrument privilégié de la transmission des savoirs, est une condition de possibilité du système scolaire.

A. Chervel (*ibid.*), conscient de l'ambivalence profonde du mot discipline dans le langage, insiste sur deux éléments qui permettent de distinguer le concept de *discipline*<sup>84</sup> de « termes voisins » - plus neutres - comme ceux de « matière » ou de « contenu d'enseignement ». Ces deux éléments sont l'histoire du mot *discipline* et « les conditions dans lesquelles il s'impose après la Première Guerre » (1988, p.60).

Concernant la genèse du concept de *discipline* tel qu'il l'entend, A. Chervel récuse d'abord l'hypothèse de son emprunt lexical au latin *disciplina*, (« l'instruction que l'élève reçoit du maître ») et à l'allemand *disciplin* ou *disziplin* (« lehrzweig, Wissenschaft ») (1988, p.62. Cf. également Antonio Viñao, 2010), faute de cohérence chronologique. Il met, au contraire, en lumière un caractère fondamental et identifiable de la notion de *discipline* dans le discours français : l'idée de « discipliner » l'esprit et « l'intelligence »<sup>85</sup> marqueur des discours pédagogiques de la seconde moitié du XIXe siècle.

---

<sup>83</sup> A. Chervel « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche » publié initialement dans la revue *l'Histoire de l'éducation* en 1988.

<sup>84</sup> Dans ce paragraphe, le concept de discipline est surtout pris dans le sens dominant aujourd'hui celui qui réfère à la matière ou au contenu d'enseignement. Dans son article, A. Chervel a relevé le changement de désignation - assez radical - du mot « discipline », eu égard à son usage jusqu'à la fin du XIXe siècle, usage entériné notamment par le Dictionnaire de Pédagogie. Il ajoute alors que « Dans le sens qui nous intéresse ici de "contenus de l'enseignement", il est absent de tous les dictionnaires du XIXe siècle, et même encore du Dictionnaire de l'Académie de 1932 », 1988, pp.60-61.

<sup>85</sup> Cité in A. Chervel 1988, Frédéric Baudry, *Questions scolaires. À propos du livre de M. Bréal et de la circulaire du 27 septembre 1872*. Paris, 1873, p. 16.



A. Chervel date ainsi l'apparition de la notion de *discipline* à peu près de la période où Buisson a élaboré son dictionnaire. Mais sa perspective diffère évidemment de celle de Buisson : il adopte le point de vue rétrospectif de l'historien, tandis qu'un tel recul faisait défaut au travail de Buisson et de ses contemporains. Comme le disait Buisson dans la préface du *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* en 1911 : « le Dictionnaire [de 1887] en écrivait pour ainsi dire l'histoire au jour le jour ».

L'enquête lexicologique de A. Chervel s'arrête au moment où la notion de *discipline* a perdu la « force qui [la] caractérisait jusque-là » et est devenu un simple « terme générique » pour les matières d'enseignement après la Première Guerre (1988, p.64). Cette transformation, suscitée notamment, selon A. Chervel, par l'opposition des études scientifiques et des « humanités classiques », invite, à reconsidérer la distinction entre enseignement scolaire et enseignement supérieur.

« C'est l'existence des disciplines qui a historiquement tracé la limite entre secondaire et supérieur » (*ibid.*, p.73). Voilà l'hypothèse fondamentale qui oriente l'analyse d'A. Chervel et lui permet de cerner l'essence même de la notion moderne de *discipline*.

La discipline est considérée comme un « mode [...] de transmission culturelle qui s'adresse[...] à des élèves » (*ibid.*, c'est nous qui soulignons) ; cette restriction ( « à des élèves ») montre à la fois un refus de séparer la notion de *discipline* de ses enjeux pédagogiques et didactiques, et la persistance du sens initial de *discipline* qu'indiquait le *Dictionnaire de Pédagogie*.

La *discipline* a, pour A. Chervel, une « existence autonome » dans le système d'enseignement (*ibid.*, p.65). Tous les contenus sont définis pour elle et par elle : elle implique non seulement les savoirs à enseigner, des choix pédagogiques, mais aussi de toutes les questions de finalité éducative, d'organisation institutionnelle, de culture scolaire et des valeurs qui en relèvent.

Avec [la *discipline*], les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités *sui generis*, propres à la classe, indépendantes dans une certaine

mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire.

[...] Une « *discipline* », c'est aussi, pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art. (*Ibid.*, p.64)

« Le mot *discipline* éveille tout particulièrement l'idée d'école ou de collège », (Buisson, 1887, p.715)<sup>86</sup>, cette précision complémentaire du *Dictionnaire* oriente la réflexion de A. Chervel et lui fait éloigner l'enseignement supérieur de la notion de *discipline*. Ce dernier « transmet[tant] directement le savoir » ne se soumet à aucune contrainte pédagogique (1988 : 72). En ce sens, les *disciplines* sont, pour A. Chervel, d'une nature différente de celles des *sciences* qui s'intéressent directement à un corps de connaissances, et se distinguent également des facultés universitaires qui visent une structuration des savoirs scientifiques.

La *discipline* a toujours été considérée à la fois comme une construction historique et sociale. L'école fabrique de l'« enseignable » (p.90) en fabriquant des disciplines. Et ces disciplines constituent à chaque moment de l'histoire « un ensemble fini et aux bornes nettement tracées » (p.71). Chaque élaboration disciplinaire répond à la problématique propre à cet « enseignable », et son existence se légitime à la fois par son économie interne, par la cohérence et la nécessité de ses propres contenus ; mais aussi par sa relation avec les autres enseignements. Le processus d'élaboration des disciplines s'inscrit dans l'épistémè de son époque - si nous pouvons emprunter cette notion à Foucault - et contribue, en retour, à la construction de la culture générale.

---

<sup>86</sup> Le Dictionnaire de Buisson précise ainsi : « comme la discipline est principalement nécessaire et ses avantages plus manifestes quand il s'agit d'éducation collective et de direction d'ensemble à imprimer, le mot discipline éveille tout particulièrement l'idée d'école ou de collège. », (1887, p.715). Autrement dit, bien que le terme discipline ne soit jamais réservé au système scolaire, le fait de l'attacher à l'idée d'éducation et de morale, évoque spontanément à son application à l'enseignement primaire ou secondaire. Ce qui en résulte, c'est que les analyses de la notion de discipline ont souvent tendance à se développer sous l'angle de la discipline scolaire et de réduire ainsi leur champ d'investigation.

### 2.1.3. L'ambivalence essentielle du mot *discipline*.

A. Chervel souligne, dans son article de 1988, qu'avant les premières décennies du XXe siècle, le mot *discipline* impliquait surtout la manière d'éduquer et non le contenu de cet enseignement. Les éditions successives du *Dictionnaire de l'Académie française*, de la première en 1694 à la huitième en 1932-35<sup>87</sup>, définissent toutes le mot *discipline* comme « institution, instruction, éducation » et l'associent aux idées de « Règlement, ordre, règle de conduite » (1694 (1éd.) : 334, 1762 (4éd.) : 542, 1832-5 (6éd.) T1 : 558 et 1878 (7éd.) T1 : 550). Il en va de même des éditions de 1832, de 1856 et de 1860 du *Nouveau dictionnaire de la langue française*. Cependant, contrairement à ce qu'indique A. Chervel<sup>88</sup>, l'idée de contenu ou de matière d'enseignement n'était jamais tout à fait absente dans les définitions du mot *discipline* que donnaient les lexicographes ni dans l'usage qu'en faisaient les pédagogues de l'époque : quoique secondaire et d'usage marginal cette signification existait effectivement.

La consultation du Dictionnaire de Buisson montre ainsi que cette acception de *discipline* était déjà usuelle : « par une extension naturelle, [que la] discipline s'est dit parfois des choses mêmes qu'on apprend, comme doctrine des choses mêmes qu'on enseigne » (cité plus haut).

Plus riche, le *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle* de Larousse (1866-1877) mérite une attention particulière : comme d'autres dictionnaires usuels il rattache d'abord « discipline » au verbe « discipliner » et au nom « disciple » : la discipline désignant l'« action directrice d'un maître sur les personnes qu'il instruit ou qu'il élève » et se comprend aussi comme la « soumission ; [l'] instruction que l'on acquiert par sa docilité aux leçons d'un maître ». Mais le *Grand Larousse* donne du mot *discipline* une deuxième définition : « science, art, ensemble de connaissance » et cite comme exemple une phrase de Montaigne : « *Zénon déclarait inutiles toutes les libérales disciplines* » (Tome 6, p.908). Quoique signalé par le

---

<sup>87</sup> C'est seulement dans la 9ème édition - toujours en cours de rédaction - qu'apparaît l'acception « Branche de la connaissance, domaine d'activités, matière d'enseignement et d'étude ».

<sup>88</sup> « Dans le sens qui nous intéresse ici de « contenus de l'enseignement », il est absent de tous les dictionnaires du XIXe siècle » (Chervel, 1988, p.61).

*Grand dictionnaire* comme vieilli, ce second usage témoigne cependant de l'ambivalence fondamentale du mot *discipline*, y compris dans les ouvrages usuels.

Le *Dictionnaire de la langue française* de Littré (1873-74, T 2 : 1176) mentionne lui aussi brièvement « doctrine, science » en guise de sixième acception. En fait, d'après les dictionnaires contemporains, l'usage de *discipline* au sens de science ou de connaissance remonte à la fin du Moyen Age. Le *Trésor de la langue française* (1971 - 1994) attribue la première utilisation du mot « discipline » dans cette acception à Oresme en 1370. Le *Nouveau Petit Robert de la langue française* (2007) la fait remonter à 1409 (3<sup>ème</sup> sens du mot *discipline* : « branche de la connaissance, des études »).

Ce sens ancien du mot : « science » ou « connaissance » est redevenu dominant aujourd'hui. C'est, selon nous, cette ambiguïté jamais résolue du mot *discipline* qui provoque des divergences dans la conceptualisation de la *discipline* par les pédagogues, les didacticiens et les historiens de l'éducation.

## **2.2. L'hétérogénéité du système des disciplines**

Deux façons d'aborder le système des disciplines, qu'il faut soigneusement distinguer, résultent de l'ambivalence du mot *discipline*.

D'abord, par l'organisation administrative résultant de l'histoire de l'éducation. Les disciplines, se distribuent alors en disciplines scolaires et disciplines universitaires, leurs embranchements respectifs étant établis par les textes officiels (sections de concours pour le premier ou seconde degré, « disciplines et sciences universitaires » établies par le CNU). Ce premier point de vue, prenant en compte les contraintes institutionnelles et pédagogiques, ne correspond que partiellement à la réalité scientifique<sup>89</sup>.

---

<sup>89</sup> « Seules les sciences peuvent prétendre à une délimitation rigoureuse des disciplines indépendamment de leur enseignement. Il y a une indépassable hétérogénéité des disciplines universitaires quand ce qui les constitue comme telles et on ne saurait donc dériver de leur définition

La seconde façon de considérer les disciplines émerge d'un autre courant de type réflexif et épistémologique, qui oppose les disciplines institutionnelles aux *disciplines scientifiques* et qui les envisage sous le rapport des savoirs. C'est alors par le critère de « scientificité » que les savoirs, les connaissances sont divisées. La notion de *discipline scientifique* permet de légitimer la spécialisation des savoirs, et l'émergence de nouveaux champs de réflexion. Elle revoie à « un mode d'organisation fonctionnelle de la recherche contemporaine » (Blanckaert, 2012). Mais si cette nouvelle perspective peut sembler moins arbitraire et plus rigoureuse, elle pose cependant, elle aussi, des problèmes d'ambiguïté et d'incohérence dans le choix des démarcations.

### **2.2.1. La notion de *discipline scolaire***

Il importe de clarifier, d'un point de vue épistémologique, la distinction entre *discipline scolaire* et *discipline scientifique*.

Si la première est un produit de l'Education nationale, et correspond à une réalité institutionnelle, « une forme historique » selon F. Castincaud et J-M. Zakhartchouk (2002, p.21), nombre d'épistémologues, d'historiens et de sociologues en conviennent ; la *discipline scientifique* est, quant à elle, une notion incertaine, dotée d'une simple définition conventionnelle, « stipulative » (Hempel, 1972, cité in Blanckaert, 2012)<sup>90</sup>, et paraît être « un sous-produit d'une science qui a renoncé à son unité »<sup>91</sup> (Leclerc, 1989, p.40).

---

rigoureuse une définition simple des disciplines scolaires ». Philippe Perrenoud, « Le rôle de la formation des enseignants dans la construction d'une discipline scolaire : transposition et alternance » in Billi, E. et al (dir.) *Education physique et sportive. La formation au métier d'enseignant*, Paris, n° 27, 1996, pp. 49-60.

<sup>90</sup> « Le système disciplinaire est un mode d'organisation fonctionnelle de la recherche contemporaine lié notamment à l'enseignement supérieur. Nombre d'épistémologues nous en livrent une définition conventionnelle, « stipulative » (cf. Hempel, 1972, pp. 134-137), qui insiste à la fois, et sans plus de hiérarchie, sur ses composantes cognitives et techniques, ses pratiques codifiées et ses orientations didactiques ». Claude Blanckaert, « l'équation des sciences humaines, paradigme ou problème pour une épistémologie vraiment historique ? » in *Les dossiers de HEL : la disciplinarisation des savoirs linguistiques*. Histoire et Epistémologie [supplément électronique à la revue *Histoire Epistémologie*

Quant à la *discipline universitaire*, l'usage en fait plutôt le prolongement de la notion de *discipline scolaire* son équivalent dans le supérieur, sans que le statut spécifique des savoirs à transmettre en soit davantage souligné. De même, s'il devient possible de parler - au moins pour les premières années d'études supérieures - d'une « scolarisation des études universitaires », comme le fait P. Perrenoud (1996), c'est surtout parce qu'entre les disciplines scolaires et universitaires, la seule différence tient à « la forme de l'enseignement et la participation des professeurs à la construction des savoirs nouveaux ». L'acception spontanée du mot discipline tend donc à assimiler *disciplines scolaires* et *universitaires*. Conscients de cette relative confusion, des chercheurs, comme le québécois Yves Lenoir, mentionné dans F. Castincaud et J-M. Zakhartchouk (2002, p.22), cherchent à séparer plus nettement les deux sens du mot *discipline* : distinguer la *discipline*, pour le sens scientifique, et la *matière* pour l'usage pédagogique et scolaire<sup>92</sup>.

Or, l'idée de *discipline scolaire* en tant que produit de l'histoire, n'implique pas seulement celle de matière d'enseignement. Elle met aussi en jeu une vision éducative et une pratique sociale. La différence entre l'éducation des enfants et adolescents et la formation des adultes est issue d'une longue tradition pédagogique, celle de l'Ecole Républicaine, dans laquelle le maître exerce un magistère à la fois pédagogique et moral. Selon cette tradition, qui imprègne largement l'acception dominante du mot *discipline* avant le XXe siècle, à l'école, on « élève » les enfants alors que dans l'enseignement supérieur, les jeunes vont « étudier » les savoirs eux-mêmes. La mise en œuvre de l'école obligatoire est un trait encore plus saillant du système scolaire primaire et secondaire et qui le distingue encore davantage de l'enseignement supérieur. Cette mise en œuvre précise les finalités propres à l'école,

---

*Langage*], Paris, SHESL, 2012, n°5. Carl Gustav Hempel. *Eléments d'épistémologie*, trad. Saint-Sernin, Bertrand, 1972, Paris, A. Colin.

<sup>91</sup> Leclerc rappelle la prédiction de Durkheim : c'est dans la spécialisation croissante des savoirs dans les domaines des sciences que s'imposerait la notion de discipline scientifique, entraînant la disparition de la science conçue comme « un tout solidaire » (Durkheim, 1967 : 347, cité in Leclerc 1989, p.40).

<sup>92</sup> Cette distinction est également mentionnée par Reuter, Y. Reuter (éd.) *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2007, p.87.

fixe les objectifs à atteindre, les méthodes à appliquer, les contenus à transmettre par une pratique programmatique extrêmement déterminée. Comparativement, l'université est un lieu de libéralisme dans laquelle l'enseignant construit sa pratique comme il l'entend. L'école précise en permanence de quelle manière adapter les contenus aux élèves. L'université prétend transmettre la connaissance telle que la recherche la met à jour. Le cadre institutionnel reflète cette différence, l'école étant sous la responsabilité et la gestion du Ministre de l'Éducation Nationale et l'université sous celles du Ministre de l'enseignement supérieur.

Michel Develay (1993) propose d'envisager le fonctionnement de la *discipline scolaire* en lui appliquant la notion de « matrice disciplinaire ». Cette notion, conceptualisée par Kuhn dans les années 70 dans le cadre de sa théorie des « paradigmes » (Cf. CH.1.2.4.), sert à l'origine à décrire la construction des théories scientifiques. M. Develay introduit cette notion dans le champ de l'éducation « pour une épistémologie des savoirs scolaires »<sup>93</sup> (1993), et montre que les *disciplines scolaires* fonctionnent sur un mode assimilable aux sciences : elles se construisent et se reconstruisent autour d'un certain consensus qui règne parmi la communauté des enseignants, des inspecteurs et des pédagogues et qui évolue d'une époque à l'autre. Cependant les disciplines scolaires ne se construisent ni sur les mêmes types de savoirs ni sur les mêmes finalités que les sciences. Leur constitution n'a pas pour but la description du réel, mais dépend d'autres éléments, que M. Develay identifie comme « des objets, des tâches, des connaissances déclaratives, [et] des connaissances procédurales » (Develay, 1993). Ainsi, la « matrice » des *disciplines scolaires* implique d'abord la détermination du visible et du tangible de l'enseignement (programme, organisation, inspection, matériel, exercice et évaluation), ensuite la volonté de développer la métacognition et la prise en compte du rapport au monde de l'élève. Cette matrice implique encore l'adhésion à certaines valeurs communes : la croyance en l'enseignement et en l'éducation.

---

<sup>93</sup> C'est aussi le titre du texte de sa conférence prononcée le 2 juin 1993 à Chicoutimi, dans le cadre de la Conférence nationale 1993.

### 2.2.2. La notion de *discipline scientifique*

La notion de *discipline* a également fait l'objet d'analyses philosophiques. Foucault l'envisage dans *Surveiller et punir* (1975) comme instrument de pouvoir servant à exclure et à dominer. Reprenant cette analyse, Michel Leclerc fait concorder, dans son essai sur « la notion de discipline scientifique »<sup>94</sup>, les usages scolaire et scientifique de la notion de *discipline*, car le mot incarne le pouvoir permettant de délimiter, comme le dit l'auteur, « des espaces clos ». La *discipline* est, pour l'école autant que pour le monde du savoir, le déterminant des partitions des savoirs conformes à l'autorité des institutions (Leclerc, 1989, pp. 25-27).

La notion de *discipline scientifique* s'écarte néanmoins, quelque peu de celle de discipline scolaire : dans le même essai, Leclerc situe la genèse de l'organisation disciplinaire des sciences dans la doctrine positiviste d'Auguste Comte au milieu du XIXe siècle. C'est donc par les « positivités rationnelles » (1989, p.30) que les savoirs scientifiques se répartissent et engendrent la spécialisation des sciences. Ainsi, M. Leclerc retient de Comte que « la discipline se structure autour d'un objet : la concurrence des savoirs » (*ibid.*, p.31). De la sorte, c'est l'antagonisme des discours qui permet l'ordre des disciplines. Fondée sur ce positivisme scientifique, la définition commune de ce qu'est la discipline scientifique renvoie bientôt à « un ensemble d'unités discursives dont la configuration particulière délimite une aire autonome de recherche et d'expérimentation » (Leclerc, 1989, p.23). Considérée par Leclerc comme une « conception internaliste », cette définition met en avant la logique intrinsèque des disciplines scientifiques : c'est la cohérence de l'objet qui fait la cohésion de la discipline qui l'étudie. L'hétérogénéité des objets justifie alors une hétérogénéité des spécialités. Ainsi, les frontières disciplinaires seront tracées en fonction des domaines étudiés, des programmes de recherches et des procédures propres à chacune d'elles : l'altérité des objets d'étude appelle des catégories organisationnelles toutes distinctes (Morin, 1990).

---

<sup>94</sup> Michel Leclerc, « La notion de discipline scientifique et ses enjeux sociaux » in *Politique*, no.15, 1989, pp.23-51.



Toutefois, la sociologie, développe une autre approche, une « conception externaliste » (Leclerc, 1989) qui insiste sur le fait que la *discipline scientifique* consiste en « un mécanisme social de différenciation intellectuelle, [...] une micro-institution, au sens [de] Durkheim [...] dont relève la régulation idéologique des activités scientifiques » (*ibid.*, p.23). Autrement dit, plus que par un cadre conceptuel, la discipline scientifique se structure surtout « autour d'un enjeu social, la monopolisation de l'autorité scientifique » (*ibid.*, p.34). La preuve en est que, d'une part, dans les disciplines formellement définies, il n'y a pas forcément de « justification solide dans l'explication épistémologique » (*ibid.*, p.40), et que, d'autre part, il existe des problématiques propres qui ne sont pas l'objet d'une science déterminée et ne peuvent pas être considérés comme disciplines indépendantes (par exemple, « sociologiquement, la biophysique existe [...]. Pourtant, nul n'est capable de la définir, de préciser sa situation épistémologique », J-D. De Certaines, 1976, cité in Leclerc, 1989, p.35). L'objet et le discours du savoir se redéfinissent et se transforment constamment, mais des sédiments de l'ancienne institutionnalisation demeurent. Le fait que deux *disciplines scientifiques* se distinguent et ne se mêlent pas, ne signifie pas pour autant que l'une n'ait absolument rien à apporter à l'autre, mais plutôt que les deux groupes veulent conserver leur autonomie institutionnelle et leur identité sociale.

Ces deux conceptions - « internaliste » et « externaliste » - s'opposent certes par leur ancrage différent, mais sont complémentaires. La légitimation d'une discipline implique à la fois la formation d'un discours particulier qui lui permet de rompre avec l'ancienne disposition des connaissances et une reconnaissance institutionnelle. Tenant compte de ces deux conditions, Leclerc réfléchit à une théorie synthétique, ouverte, reflétant pleinement l'hétérogénéité intrinsèque de la *discipline scientifique*. Ainsi, à la lumière de la sociologie de l'éducation de Bourdieu (la notion d'*habitus*<sup>95</sup>) et de l'épistémologie des sciences de Kuhn (la notion de paradigme et de

---

<sup>95</sup> P. Bourdieu définit ainsi dans *Le sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980, p. 80, l'ensemble des conditionnements produits par l'*habitus* : « systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre ». Voir également du même auteur, « Champ du pouvoir,

matrice disciplinaire), il propose la notion d'« habitus disciplinaire » pour mieux comprendre le mécanisme de la *discipline scientifique*. L'essentiel de cette notion consiste donc à rompre le « dualisme » des conceptions « internaliste » et « externaliste » de la *discipline scientifique*, en reliant les savoirs scientifiques à leur contexte d'élaboration, à leur représentation sociale et à leur histoire propre (1989, p.50). Dans cette perspective, Leclerc révèle, par l'analyse de l'« habitus disciplinaire », que la *discipline scientifique* est le « résultat d'une lente construction socio-technique » (*ibid.*), qui ne cesse d'équilibrer autour du noyau dur - la connaissance - tous les enjeux sociaux et les contraintes intellectuelles. Il s'agit, d'un côté, de la construction d'un objet d'étude pertinent et distinct, et de l'autre, du « pouvoir d'en imposer les conditions sociales d'élaboration et d'apprentissage » (*ibid.*, p.51).

La discipline apparaît régie par le jeux [sic] de contingences extérieures dont l'influence reste toutefois « limitée » et « négociable », ainsi que par l'action de contraintes imparfaites et réciproques s'exerçant entre le noyau dur et les acteurs. (*Ibid.*, p.50)

La notion de *discipline scientifique* implique une représentation de ce qu'est l'activité scientifique elle-même. Elle n'est pas quelque chose de figé ni d'académique : elle tire sa légitimité d'une dynamique sociale, « se structure et se déforme au rythme où se font et se défont les alliances entre les protagonistes eux-mêmes » (*ibid.*, p.51).

### **2.3. Le processus de disciplinarisation**

De la *discipline scolaire* à la *discipline scientifique*, des explications épistémologiques rappellent que l'essentiel de l'organisation disciplinaire consiste à établir un cadre « socio-technique » (Leclerc, 1989) à partir duquel les savoirs sont en mesure de se constituer en unité opérationnelle de transmission et de production.

---

champ intellectuel et habitus de classe», *Scolies*, 1, 1971, pp.7-26. Cité par Leclerc en note de page, 1989, pp.43-44.

Mais les savoirs sont en perpétuelle transformation, par la *disciplinarisation*, ils connaîtront un processus de stabilisation, à partir duquel se détermineront les modalités de leur communication, de leur diffusion et de leur application.

Par disciplinarisation, on comprend non seulement tout ce qui touche aux conditions et aux formes sous lesquelles se sont stabilisés et transmis les savoirs [...], mais aussi ce qui a trait à leur diffusion en dehors de la sphère savante et à leurs « applications » techniques ou sociales. (*et al.*, 2010<sup>96</sup>)

L'analyse de la démarcation des disciplines consiste à « délimiter un domaine ou une perspective » (Reuter, 2010) et à mettre l'accent sur la distinction entre des disciplines déjà constituées. Tandis que l'analyse du processus de *disciplinarisation* intègre davantage la dimension évolutive et les éléments constitutifs de chaque discipline. Appliquée à un type de savoir particulier, par exemple, nous concernant, la connaissance de la langue chinoise, cette analyse permet de saisir à la fois sa constitution propre en disciplines scolaire et scientifique (chinois LV2, LV3, linguistique chinoise par exemple) et l'extension de son champ de référence et de réflexion (langue-culture chinoise, didactique du chinois LE) ; elle permet aussi de mettre en rapport les conditions de possibilités et les mouvements de transformation de toutes ces unités disciplinaires.

Notre analyse se situe au confluent de plusieurs approches : sociologique, épistémologique et didactique : les travaux issus de ces différents horizons montrent tous que le processus de *disciplinarisation* résulte de la conjugaison de deux formes de légitimations : l'une, externe, consiste en une institutionnalisation et l'autre, interne, passe par la stabilisation et la standardisation.

---

<sup>96</sup> « La disciplinarisation des savoirs linguistiques, Histoire et Epistémologie » in *Actes du colloque SHESL-HTL* (Société d'Histoire et d'Épistémologie des Sciences du Langage - Laboratoire d'Histoire des Théories Linguistiques), 29 et 30 janvier 2010, Paris.

### 2.3.1. L'institutionnalisation

Une discipline est d'abord identifiable par sa reconnaissance institutionnelle : la « constitution d'écoles ou de traditions, [la] création de chaires universitaires, de revues spécialisées, de laboratoires, de sociétés savantes, organisation de congrès », nous reprenons ici quelques exemples soulignés dans la présentation du colloque de SHESL-HTL (2010). Il s'agit là de la condition la plus évidente qui permet la *disciplinarisation*. Mais il faut souligner que derrière cette façade visible, toute institutionnalisation et toute officialisation impliquent un engagement socio-politique et un jeu de pouvoir : la prise en compte de la nécessité d'un nouvel espace de connaissance, mais aussi la remise en cause d'un ancien cadre disciplinaire, la réaffectation de ressources matérielles, le réajustement des horaires, des effectifs, des dispositifs, etc. Il n'est pas de *disciplinarisation* sans conflit, sans enjeu de pouvoir, sans volonté de trancher de la part d'une autorité politique et administrative.

Une discipline se définit nécessairement par un nom, un statut institutionnel, une place assignée au sein des établissements d'enseignement et de recherche. C'est à partir de ces éléments qu'elle manifeste et développe son identité propre. Toutefois, le découpage institutionnel des disciplines, s'il facilite leur identification, ne va pas sans ambiguïté. Une tension existe souvent entre la dénomination d'une discipline et sa cohérence ou son unité réelle. Le fait de nommer une discipline lui confère une apparente cohésion, mais qui est contestable du point de vue épistémologique.

Concernant le système scolaire, A. Chervel (1988) analysant l'évolution de l'enseignement du français, remarque un phénomène particulier : dans la pratique scolaire, il y a souvent une « solidarité didactique », c'est-à-dire que sous la « dénomination unique » d'une discipline coopèrent différents enseignements. Cette « solidarité didactique », qui se manifestait déjà dans l'ancienne culture d'éducation par l'usage commun du latin, continue à caractériser le système moderne d'enseignement. Elle a pour conséquence une « annexion au patrimoine scolaire de

nouvelles disciplines au cours de l'histoire moderne et contemporaine »<sup>97</sup> (1988, pp.109-111). En effet, dans les désignations officielles des disciplines scolaires, le regroupement de plusieurs disciplines de référence dans un seul enseignement est fréquent. Il y a ainsi des disciplines composites comme celle d'« histoire-géographie », de « physique-chimie », de « sciences de la vie et de la Terre ». Le « français » lui-même renvoie, à des domaines de connaissances bien distincts : la grammaire, la linguistique et la littérature entre autres.

Le système scientifique a, sur système scolaire, l'avantage de pouvoir classer les connaissances dans une hiérarchie taxonomique : science - (section disciplinaire) - discipline<sup>98</sup> - sous-discipline - spécialité - .... ; et d'assurer, par-là, à chacune de ces disciplines, un fondement épistémologique relativement homogène. Mais cette classification qui consiste à isoler et à étiqueter, et qui vise à l'homogénéité de chaque champ de connaissances, n'est pas toujours parfaitement adéquate à la visée descriptive de la science ni à la compréhension de la réalité. Par sa complexité, celle-ci contredit constamment les explications partielles. Compte tenu de cette complexité, de plus en plus de chercheurs proposent les notions de « pluridisciplinarité », de « transdisciplinarité » et d'« interdisciplinarité » (Darbellay, 2005 et Charaudeau, 2010) pour qualifier et pour promouvoir les recherches qui impliquent plusieurs « champs disciplinaires » (Astolfi & Devlay, 1989 et Charaudeau, 2010). Dans cette optique, non seulement l'objet d'étude est partagé, mais l'expérience, la méthode, la mode de validation...pourraient être composites. Cette perspective remet en cause la supériorité de la « monodisciplinarité » prétendant seule avoir droit à la qualification de « scientificité » (Charaudeau, 2010).

La *pluridisciplinarité* est [...] une juxtaposition de points de vue qui apportent chacun une connaissance particulière sur le phénomène étudié. [...] Il s'agit d'un appel à collaboration d'autres compétences pour traiter d'une question qui dépasse le champ de compétence initiale. [...] La *transdisciplinarité* [signifie] [...] une intégration des savoirs de diverses

---

<sup>97</sup> L'auteur illustre ses propos avec l'exemple de « l'orthographe et la grammaire » dans les programmes officiels de l'instruction primaire depuis 1833, remplacées par l'unique discipline « langue française » en 1882. *Ibid.* p.110.

<sup>98</sup> Cf. liste des sciences et disciplinaires universitaires établie par le CNU.

disciplines de telle sorte qu'émerge un discours sui generis construisant son propre lieu de pensée. [...] L'*interdisciplinarité* [...] consiste à établir de véritables connexions entre concepts, outils d'analyse et modes d'interprétation de différentes disciplines. (Charaudeau, 2010)

Ainsi, si nous pouvons à nouveau parler d'une « solidarité », mais qui cette fois-ci concerne les recherches, il faut néanmoins souligner que cette solidarité, cette *interdisciplinarité* ne laisse pas de poser des problèmes à l'unité disciplinaire : dans la hiérarchie présente des sciences, quelle place et quel statut peuvent être attribués à ces domaines de connaissance « hors normes » ? Les « barrières » posées par la structure institutionnelle gardent-elles une pertinence ? L'appartenance de la didactique des langues est un exemple de cette polémique.

L'inscription dans un contexte national est un autre aspect de l'institutionnalisation des disciplines. En France, l'Etat oriente la production des savoirs et intervient dans les modalités de leur transmission. Le B.O. définit explicitement les finalités et les objectifs assignés à l'enseignement primaire et secondaire et détermine même les diplômes auxquels préparent les études supérieures. Il revient à la Direction générale pour la recherche et l'innovation (D.G.R.I.) d'« élaborer les orientations de la politique scientifique nationale et [de] définir les priorités de recherche des établissements d'enseignement supérieur » (portail du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche<sup>99</sup>). L'Etat tient à la fois compte des besoins de formation liés au contexte mondial et des traditions d'enseignement existantes.

Tous les pays n'ont évidemment pas les mêmes structures d'éducation et de recherche. La façon dont une discipline est reconnue par communauté éducative locale conditionne son propre développement. C'est ce qui rend difficile de mettre en parallèle les enjeux pédagogiques ou scientifiques de disciplines appartenant à des contextes institutionnels ou micro-institutionnels différents. Il est, par exemple, peu pertinent de parler de LV3 au sein du système scolaire chinois, sachant que rares sont les élèves qui apprennent d'autres langues que l'anglais à l'école. La didactique des

---

<sup>99</sup> <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>. Consulté le 12 juillet 2012.

langues, comme discipline de recherche, peut être également évoquée ici à titre d'exemple : en France, elle a un statut indépendant par rapport à la linguistique appliquée. Cette indépendance s'est construite sur un refus de l'« applicationnisme » des savoirs linguistiques : prenant acte du fait que la maîtrise de la structure formelle des langues n'aboutit pas automatiquement à la « maîtrise du fonctionnement d'une langue, dans des situations concrètes de communication »<sup>100</sup>, la recherche en didactique s'est donné pour objet l'ensemble complexe des processus d'apprentissage et d'acquisition, au lieu des savoirs à appliquer à l'enseignement. Au contraire, en Chine, la didactique du chinois langue étrangère (对外汉语教学) est affiliée à la linguistique appliquée ; ce qui fait que la nature de la langue chinoise elle-même (汉语本体) reste l'objet essentiel d'investigation :

对外汉语教学研究的对象是汉语的学习和教学问题，那首先要把“学什么”和“教什么”研究清楚。所以，第一位是汉语本体研究<sup>101</sup>。(赵金铭, 1996)

L'objet de la didactique du chinois langue étrangère comme domaine de recherche est constitué des problèmes propres à l'enseignement et à l'apprentissage du chinois : il faut répondre en premier lieu aux questions *qu'apprend-on ? et qu'enseigne-t-on ?*. Il s'agit donc avant tout de la recherche de la nature et du fondement de la langue chinoise<sup>102</sup>. (Zhao Jinming, 1996, « La didactique du chinois langue étrangère comme domaine de recherche : situation actuelle et perspectives » in *Zhongguo yuwen*, n°6, 1996.)

Si cette différence de perspective a pu entraîner un certain écart<sup>103</sup> concernant les orientations et les problématiques de la didactique des langues en Chine par rapport à celle de la France, elle montre surtout, selon nous, que

---

<sup>100</sup> Cf. L'article de *l'Encyclopédia universalis* : « De l'applicationnisme à la didactique des disciplines », rédigé par Jean-Paul Bronckart et Jean-Louis Chiss.

<sup>101</sup> 赵金铭, 1996, 对外汉语教学与研究的现状与前瞻, 《中国语文》, 第 6 期. (Zhao Jinming, 1996, « Duiwai hanyu jiaoxue yu yanjiu de xianzhuang yu qianzhan » in *Zhongguo yuwen*, n°6).

<sup>102</sup> C'est nous qui traduisons.

<sup>103</sup> Il est bien entendu que cet écart a tendance à se résorber du fait des développements de la didactique des langues, de la diffusion des informations et de la multiplication des échanges internationaux.

l'institutionnalisation retentit sur la logique interne de la discipline scientifique : elle affecte les façons de faire et de penser et ne se réduit pas à l'acquisition d'un simple statut administratif.

### **2.3.2. La stabilisation et la standardisation**

L'institutionnalisation ne suffit pas à faire d'un domaine de connaissance une discipline scientifique ou d'un type de savoir une discipline scolaire. La *disciplinarisation* est aussi un processus interne de standardisation et de stabilisation des savoirs. Par standardisation, nous entendons la définition de principes, de normes, de procédures, de modes de production et de transmission ; et par stabilisation, la régulation des savoirs leur configuration en un ensemble identifiable. Ce double processus de légitimation interne est une construction consciente du champ de savoirs, et concerne aussi bien les savoirs scientifiques que les savoirs scolaires. Par cette légitimation, les savoirs spécialisés, « en se projetant dans une discipline qui les engloberait et qu'elles fonderaient à la fois, [...] réfléchissent leur consistance disciplinaire et construisent la configuration culturelle d'ensemble dans laquelle elles veulent ou croient prendre place » (Puech, 1992, p. 5, cité in Blanckart, 2012).

Les disciplines scientifiques sont souvent considérées comme constituées « d'un certain nombre de principes fondateurs, d'hypothèses générales, de concepts qui déterminent un champ d'étude et permettent en même temps de construire le phénomène en objet d'analyse » (Chareudeau, 2010). Ainsi, par exemple, la linguistique générale est considérée comme discipline à part entière à partir de la théorie structuraliste de Saussure et celle-ci détermine aussi bien le champ et l'objet de la discipline que les principes de description et de validation. De même, la fondation de la terminologie - une discipline encore plus spécialisée - est souvent attribuée à Eugen Wüster et à sa Théorie Générale de la Terminologie (TGT, Wüster, 1979) qui constitue un premier cadre conceptuel précis. Cependant, ces considérations *a posteriori*, « affirmant du même coup la solidarité du scientifique et de l'institutionnel, comme le constatent J-L. Chiss et C. Puech, et inscrivant les



fonctionnements disciplinaires dans des enracinements culturels spécifiques »<sup>104</sup>, n'éclairent pas pour autant le processus par lequel le domaine de savoir se *disciplinarise* lui-même.

Donnant l'exemple de la linguistique générale, J-L. Chiss et C. Puech (1998, pp.6-7) soulignent trois aspects souvent relégués au second plan dans les enquêtes sur la fondation d'une discipline. Il s'agit, d'abord, de la filiation de discours, supposés « fondateurs », mais en réalité dérivés d'autres discours antérieurs ou contemporains. Ensuite, il est question de la « réception » et de la perception de ces discours par les communautés savantes, c'est-à-dire, des réactions provoquées par ces discours, des discussions portant sur leur validité, sur leur pertinence et sur leur valeur. Ainsi, comme le remarquent J-L. Chiss et C. Puech :

Ces discours ont produit des effets à plus ou moins long terme, ne serait-ce que parce qu'on les a utilisés dans une perspective qui devait aboutir à les rentabiliser comme « discours disciplinaires ». (Chiss & Puech, 1998, p.6)

Concernant les deux premiers aspects, le premier - la mise en évidence des ascendances et des discours - permet de situer les *savoirs disciplinaires* au sein d'une culture savante plus étendue, et d'accéder, comme le disent les mêmes auteurs dans un autre article, à « une sorte de conscience de soi de la discipline » (Chiss & Puech, 1994, p.41). Le second aspect - l'interrogation sur les répercussions des discours - permet d'expliquer le « changement de *régime discursif* »<sup>105</sup> (1998, pp.6-7), c'est-à-dire l'émergence d'un nouveau domaine de connaissance, mais aussi de faire ressortir une certaine inertie inhérente au processus de *disciplinarisation*, car les réactions sont souvent controversées.

Enfin, J-L. Chiss et C. Puech évoquent un troisième aspect qui ne doit pas être négligé : c'est la constitution de la discipline en objet d'enseignement, « au-delà de la transmission savante et en continuité avec elle » (*ibid.* p.7). L'enseignement se

---

<sup>104</sup>Chiss Jean-Louis, Puech Christian. De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites. In: *Langue française*. N°117, 1998. pp.6-21.

<sup>105</sup>J-L. Chiss et C. Puech montrent concrètement s'est faite la reconnaissance de la linguistique structurale dans leur article de 1994 : « Ferdinand de Saussure et la constitution d'un domaine de mémoire pour la linguistique moderne », in *Langages*, no. 14. 1994, Paris : Larousse.

transforme en un cadre réflexif dans lequel les problèmes se précisent, les théories s'approfondissent, les concepts se rectifient, les méthodes se perfectionnent ... ; ainsi se forme un principe pertinent, un fondement consistant de la discipline. Les savoirs se stabilisent, se standardisent, puis se renouvellent et se diversifient. Le processus de *disciplinarisation* est en fait un processus continu.

Le processus de disciplinarisation se poursuit dans les effets rétroactifs que l'épreuve de l'enseignement impose aux théories, elles-mêmes prises dans la longue chaîne des reformulations. (*Ibid.*, p.19)

Par-là, nous insistons aussi sur le rôle conjoint de l'institutionnalisation et de la légitimation interne qui toutes deux donnent son dynamisme à la discipline. L'institutionnalisation permet de mieux baliser et circonscrire la discipline, mais non de la figer.

D'ailleurs, lorsque la discipline scientifique devient objet d'enseignement, des problèmes de *didactisation* voire de « manuélistation »<sup>106</sup> des savoirs s'ensuivent ; ces problèmes rappellent ceux qui se remarquent déjà au niveau de l'enseignement secondaire.

Par rapport à la discipline scientifique qui se soucie des savoirs capables de décrire le réel, la discipline scolaire se préoccupe plus particulièrement des savoirs accessibles à l'élève. Ainsi, se constituant sur un principe d'« enseignabilité » (Chervel, 1988), les savoirs scolaires sont considérés comme le résultat d'une *transposition didactique* :

Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignements*. Le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la *transposition didactique*. (Chevallard, 1985, p.39)

---

<sup>106</sup> Comme l'évoquent André Collinot et Geneviève Petiot (coord..) dans *Les Carnets du Cediscor*, n°5, *Manuélistation d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, Presses Sorbonne Nouvelle, 1998.

Ce concept, bien connu en didactique grâce à Y. Chevallard et à sa notion de *transposition didactique* (1985 1<sup>éd.</sup> /1991, 2<sup>éd.</sup> revue et augmentée), est à l'origine proposé par Michel Verret dans sa thèse en sociologie - *Le temps des études* (1975) - pour décrire un processus universel de la transformation du savoir lorsqu'il fait l'objet de transmission ou d'enseignement.

Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement. (Verret, 1975, p.140)

Il s'agit d'abord du rapport au savoir : le savoir est à la fois un acquis et une production de l'homme, transformé et perfectionné au fur et à mesure. Il n'a ni forme stable, ni frontière en soi. Pour pouvoir être transmis, le savoir doit être appété et médité. Ensuite, il s'agit du rapport entre l'institution et le savoir. Du fait que la transmission des savoirs est organisée sous forme institutionnelle, s'ensuit la « division du travail qui autonomise le procès de transmission du savoir du procès de sa mise en œuvre » (*ibid.*). M. Verret évoque ainsi la « bureaucratisation des savoirs ». De même, la transposition didactique, exigée par le système scolaire, produit selon lui, une « scolarisation bureaucratique », dans laquelle les savoirs à enseigner subissent de nombreuses manipulations. Il en identifie cinq :

- 1) la *désyncrétisation*,
- 2) la *dépersonnalisation*, ou ce que l'on appelle la *décontextualisation*,
- 3) la *programmabilité*,
- 4) la *publicité*,
- 5) le *contrôle social*.

En réalité, le concept d'origine de M. Verret excède le modèle de Chevallard, lequel se réduit à la transposition du savoir savant au savoir enseigné.

Au sens restreint, la transposition didactique désigne [...] le passage du savoir savant au savoir enseigné. (Chevallard, 1991, p.20)

Ceci, non seulement parce que le premier implique une étude anthropologique plus générale, mais aussi parce que M. Verret examine le mécanisme du système

disciplinaire en lui-même avec un regard de sociologue et montre comment ce système induit la transposition didactique. Tandis que la conceptualisation d'Y. Chevallard est d'ordre plus strictement didactique, c'est-à-dire que par la mise en évidence du décalage entre savoir savant et savoir enseigné, Y. Chevallard vise à amener une prise de conscience chez les enseignants et à leur permettre de mieux approprier leur objet et leur pratique à l'apprentissage. C'est pour cette raison que le modèle d'Yves Chevallard est davantage sollicité par les didacticiens pour la construction du contenu d'enseignement. Du point de vue de notre enquête sur le processus global de *disciplinarisation*, c'est cependant le concept de Michel Verret qui nous intéresse plus particulièrement.

## Chapitre 3. Langue et écriture

Comment appréhender la « langue » à enseigner dans une démarche didactique ? C'est un objet difficile à circonscrire : en effet, selon le point de vue que l'on adopte - biologique, ethnologique, linguistique, sociologique, philosophique - les définitions de ce qu'est une « langue » varient énormément et parfois même, se contredisent.

Si pour le biologiste, la langue est un ensemble de bruits respiratoires en vue de transmettre des informations ; pour un sociologue, l'accent est plutôt mis sur son rôle dans les relations interpersonnelles et dans les pratiques sociales. Un philosophe comme Descartes, au XVIIe siècle, la définissait comme un instrument au service de nos pensées, un moyen de les communiquer.

Une appréhension plus précise de la notion de langue est due à l'émergence de la linguistique structurale au début du XXe siècle. Saussure montre que la langue n'est pas une nomenclature, une liste de noms qui correspondraient à autant de choses, mais un système de signes qui se limitent tous réciproquement.

Mais l'analyse Saussurienne qui distingue la langue (partie sociale du langage) de la parole (sa partie individuelle) accorde une place secondaire à l'écriture, n'y voyant qu'une représentation ou une figuration de la langue. Elle marginalise de ce fait un objet important pour l'enseignement du chinois.

Le sixième chapitre de L'introduction du *Cours de Linguistique Générale* l'affirme :

§ 2 : Langue et écriture sont deux systèmes de signes distincts ; l'unique raison d'être du second est de représenter le premier ; l'objet linguistique n'est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé ; ce dernier constitue à lui seul cet objet. Mais le mot écrit se mêle si intimement au mot parlé dont il est l'image, qu'il finit par usurper le rôle principal. (Saussure, 1916, *Cours de Linguistique Générale*, 1967 éd. Payot, p.45.)

La langue a donc une tradition orale indépendante de l'écriture, et bien autrement fixe ; mais le prestige de la forme écrite nous empêche de le voir. (*Ibid.*, p.46.)

### **3.1. La nature de l'écriture**

Comme l'indique L-J. Calvet (1996), c'est autour de deux grands pôles que s'organisent, depuis la très haute antiquité, les modes d'expressions protéiformes de l'homme : celui de « la *gestualité* » et celui de « la *picturalité* ». Si le premier renvoie à « des systèmes [d'expression] par définition fugaces », de types verbal, gestuel ou signalétique, le second se caractérise par « des systèmes qui peuvent perdurer, résister au temps ou franchir l'espace » et donc par une fonction supplémentaire : celle de « *la conservation ou [de] la pérennité du message* » (Calvet, 1996, p.17).

Or, le « pictural est forme », « signe graphique » (*ibid.*, pp.17-18). Il est le produit de la représentation de la nature comme de la culture et de la société. Des « objets usuels sémantisés » aux « créations graphiques ad hoc », il contient en effet, dans les graphies, autant d'aspects socio-culturels - dévoilés par des archéologues - que d'aspects cognitifs et pragmatiques recherchés par des sémiologues et des psycholinguistes entre autres. Autrement dit, si l'on entend par « langue naturelle » un système d'expression verbale formé naturellement et inconsciemment au cours de la longue et lente histoire de l'humanité, et constitué de signes arbitraires, en revanche, tous les moyens graphiques servant à transcrire un message sont élaborés dès l'origine intentionnellement, ils sont choisis.

La perception des formes n'aboutit pas automatiquement à la compréhension de leur sens. Et réciproquement, chercher à signifier au moyen d'une forme picturale nécessite une réflexion et une organisation minimale. Ainsi, lorsque l'homme commence à méditer, à manier, à ordonner les signes picturaux pour en faire un système conventionnel et partagé, il a déjà fait le premier pas vers les abstractions langagières. Il s'agit d'un progrès tout aussi significatif que, par exemple, le passage de l'arpentage - de la mesure des surfaces - au tracé des figures de géométrie purement abstraites.

Ce passage, ce franchissement épistémologique, est difficile à penser dans le contexte théorique de la linguistique.

Les chercheurs en sciences du langage accordent une grande attention au passage du concept mental - abstrait - au signifiant langagier concret. Par exemple, Lev Vygotski, malgré ses interrogations sur le décalage « entre l'apprentissage de la langue orale et celui de la langue écrite » (*Pensée et langage*, trad. 1997), s'est très vite tourné vers une psychologie du développement et une sociolinguistique connue sous le nom de constructivisme social. Comme maints chercheurs, il a négligé les procédures de matérialisation écrite de l'expression.

### **3.2. Le langage, la langue et l'écriture**

Le langage, appréhendé comme faculté linguistique de l'être humain, se différencie de la langue considérée comme moyen. B. De Boysson-Bardies, chercheuse intéressée par la genèse du langage humain détermine le langage et la langue ainsi :

Le langage est la fonction d'expression de la pensée et de la communication par les organes de la parole et par un système de notation qui passe par des signes matériels » (De Boysson-Bardies, 2003. p.9) ; [tandis que la langue consiste en] un système structuré de signes verbaux arbitraires permettant de s'exprimer et de communiquer. (*Ibid.*, p.8.)

Ces définitions indiquent autant de convergences que divergences entre la langue et l'écriture : toutes deux sont déterminées par la faculté langagière mais la caractéristique de la langue est dans son arbitraire (il n'y a pas de rapport motivé entre les mots et les choses), alors que l'écriture suppose une motivation, un raisonnement spécifique de l'homme qui aboutit à privilégier tel dessin, tel contour, telle forme picturale. Les archéologues ont ainsi justifié l'origine de l'écriture chinoise et les sémiologues élaborent des hypothèses sur la création de des alphabets.

Les linguistes de nos jours ne manquent d'ailleurs pas de séparer les aspects phonologiques des aspects graphiques de la langue. Cette séparation, prise en considération par les didacticiens des langues, permet à ces derniers d'établir une hiérarchie des opérations cognitives dans leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Nous pouvons, à ce titre, citer d'abord le *Dictionnaire de didactique des langues* de R. Galisson élaboré dans les années 90 et ensuite le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* sous la direction de J-P. Cuq, aussi reconnue depuis sa sortie en 2004.

Item « Ecriture » : [...] En effet, si les formes graphiques constituent un code au même titre que les formes phoniques, ce code ne peut être considéré que comme seconde dans la mesure où il n'est pas inhérent à la notion de langue. (Galisson, 1973)

Item « Langue » : La langue est alors conçue comme un système abstrait de signes dont on peut étudier, de façon séparée ou concomitante suivant les théories, l'évolution, les aspects phonétiques et phonologiques, la morphologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique. Pour cet aspect de la langue, on peut utiliser le mot d'idiome, comme synonyme désambiguïé de langue. (Cuq et Gruca, 2005)

En effet, en termes didactiques, en ce qui concerne la relation de « langage », « langue » et « écriture », bien que l'acceptation de leur définition théorique soit unanime, les attitudes à leur égard dans la pratique sont cependant très diverses. Si le DDL incite à aborder parallèlement la langue et l'écriture ; en revanche, des didacticiens comme Cuq choisissent de continuer à les aborder conjointement.

Les deux attitudes sont également fréquentes. Trancher entre ces conceptions de la « Langue » dans la pratique didactique n'est pas aisé. Faut-il, en didactique, insister sur la distinction terminologique entre « langage », « langue » et « écriture » ? Faut-il, en didactique, envisager l'écriture indépendamment de la « Langue » ?



## **Chapitre 4. La didactique des langues : une *discipline scientifique***

La didactique des langues (DL) en tant que domaine de recherche est récente. Elle s'est peu à peu légitimée comme discipline autonome en délimitant son champ d'investigation et en le distinguant de plusieurs domaines déjà existants.

### **4.1. La didactique en opposition à la pédagogie**

Si l'on remonte à un stade antérieur de l'histoire des idées dans le contexte français, on remarque que les démarches, qualifiées de « didactiques » étaient initialement conçues pour répondre aux problèmes posés par la pédagogie traditionnelle et par la philosophie de l'éducation. La nouveauté qui en a résulté fut de renoncer aux discours magistraux de l'enseignant et d'établir une relation plus humaine et plus sociale entre l'enseignant et l'apprenant, entre l'enseignement et l'apprentissage. Ce changement apparaît clairement avec la notion de « contrat didactique » qui s'est bientôt répandue dans de larges domaines de la pédagogie. Elle consiste à concevoir toute situation d'enseignement et d'apprentissage implicite ou explicite comme une sorte de convention ; et c'est au sein de cette convention que les principaux acteurs - enseignant et apprenant - mobilisent leurs initiatives, leur liberté de pensée, leurs comportements et leurs savoirs et savoir-faire. Autrement dit, l'enseignement n'est plus entièrement centré sur le contenu, mais davantage sur la pratique et l'action de la classe et sur la relation enseignant-apprenant qui y implique. Ce déplacement idéologique, dont les prémisses remontent au XVII<sup>e</sup> siècle, constitua un premier soubassement de l'édifice didactique actuel.

Le chantier didactique continua à évoluer. Si, dans la tradition française, la signification du mot « didactique » a d'abord été proche de celle du terme « pédagogie », la dissociation s'est surtout faite à partir de la Seconde Guerre Mondiale : depuis ce moment, les préoccupations didactiques se sont réorientées vers un traitement plus complexe du contexte d'enseignement et des processus d'acquisition.

Le concept de didactique s'explique par le fameux « triangle pédagogique » (Houssaye, 1988) savoir-enseignant-apprenant, de même que la transposition du savoir savant au savoir enseigné s'articule à la notion de « contrat didactique ». Dorénavant, « un relatif consensus » (Reuter, 2007) sur la didactique comme discipline semble établi.

#### **4.2. La didactique, la psychologie et la sociologie**

La psychologie et la sociologie contribuent également chacune à sa façon, à l'établissement de ce consensus didactique.

D'un côté, la psychopédagogie approfondit notamment le processus d'acquisition des savoirs. L'analyse behavioriste (années 1950-60), la théorie psychologique de la gestalt (le gestaltisme), les études des processus cognitifs, la psychologie neurofonctionnelle, par exemple, rencontrent un vif intérêt de la part des didacticiens de divers domaines. La compréhension du fonctionnement mental de l'apprenant semble utile et même nécessaire en vue d'établir des stratégies d'enseignement plus rationnelles.

D'un autre côté, les analyses sociologiques permettent de situer le « triangle didactique » dans son macro-environnement et de cerner les enjeux politiques, sociaux ou institutionnels de l'apprentissage. La représentation sociale qu'a l'apprenant interagit avec la construction des connaissances. Les conceptions didactiques de type « socioconstructivistes » sont notamment élaborées dans cette perspective. (Le constructivisme social, issu de l'œuvre de Vygotski considère le développement intellectuel de l'enfant comme une fonction des groupes humains plutôt que comme un processus individuel.)

### **4.3. Le rapport à la linguistique appliquée**

La question d'une hypothétique didactique propre aux langues comme discipline autonome, s'est posée très tardivement (après la constitution de la didactique des sciences). La linguistique avait dominé pendant longtemps le champ des études sur la langue et sur le langage. La différence entre les deux discours est nette : si la didactique des langues vise la transmission du savoir langagier, la linguistique au sens strict ou la linguistique de « la 1ère génération » (Galisson), se soucie surtout de la description de la langue, du système linguistique constant.

De ce point de vue, les remarques de Francine Cicurel à propos de l'absence de « discipline objet » (in Cuq, 2003) de la didactique des langues n'ont rien d'étonnant : les connaissances linguistiques que l'apprenant est censé s'approprier ne sont guère celles qui sont construites par des disciplines comme la linguistique ou les études littéraires. Il faut donc distinguer la didactique des langues de la didactique d'autres matières qui possèdent une « discipline objet » qui leur est propre, comme, par exemple, les mathématiques ou la chimie : ces matières construisant préalablement l'objet à enseigner (Cicurel, 1988).

Mais on ne peut nier pour autant que les modèles produits par la linguistique soient capables de fournir à l'enseignement des langues des réponses « à la fois efficace[s] et scientifiquement garantie[s] » (Cuq & Gruca, 2006). La linguistique appliquée a bel et bien cette vocation spécifique. L'embarras ici est de savoir s'il faut délimiter la linguistique comme discipline d'observation et borner la didactique à être une discipline d'application ; autrement dit, s'il faut considérer la linguistique appliqué et la didactique des langues comme deux disciplines parallèles ou comme une discipline mère et sa sous-discipline.

Cette relation équivoque entre ces deux domaines a souvent été mise en question par des chercheurs français ces dernières décennies. Les interrogations portent non seulement sur la scientificité du savoir linguistique et didactique (objet d'étude, méthode), sur ses valeurs fondamentales (objectif, cadre conceptuel), mais aussi sur la légitimité d'une distinction entre ces deux champs sur le plan académique (unité d'attachement, de recrutement).

#### **4.4. La didactologie des langues-cultures selon Galisson**

Au milieu des années soixante-dix, Robert Galisson et Daniel Coste (1976) ont repéré un « domaine-carrefour » dans lequel s'entrecroisent plusieurs disciplines se disputant un même objet d'étude - l'enseignement des langues et l'acquisition langagière. Sciences de l'éducation, sciences du langage, sciences humaines prétendaient apporter leur propre éclairage sur cet enseignement. Celui-ci, longtemps soumis au monopole de la linguistique appliquée, apparaissait désormais trop complexe pour que cette dernière puisse prétendre en rester la seule approche légitime ; trop hétérogène pour que le spécialiste d'un seul domaine puisse en tracer le contour aisément.

R. Galisson et D. Coste, soucieux d'ordre et de cohérence, ont cherché à normer ce champ transdisciplinaire, et ont élaboré, avec plus d'une vingtaine de spécialistes de domaines différents, un ouvrage conceptuel de référence, nommé *Dictionnaire de didactique des langues*. Sous une forme lexicographique, cet ouvrage avait pour objectif de dresser un système consistant et complet des concepts et des notions impliqués dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Surtout, l'appellation « didactique des langues », toute nouvelle à l'époque, évoque en elle-même, comme le dit R. Gallisson plus tard un « refus de la mainmise des disciplines de référence sur l'enseignement des langues », quelles que soient ces disciplines : la linguistique, la pédagogie, la psychologique, l'ethnologie ou autres. La didactique des langues prévient le danger du réductionnisme : elle refuse de réduire l'enseignement des langues à la technicité ou à des approches trop parcellaires, qu'elles soient méthodologiques ou pragmatiques.

Autrement dit, à partir de cette dénomination, ce que R. Gallisson et D. Coste eurent l'ambition de réaliser, c'était « de constituer - ou à tout le moins de délimiter » « une discipline nouvelle et originelle » dessinant ses propres structures et fondant ses propres assises théoriques. Cette initiative, n'a pas seulement offert des repères lexicographiques, elle a également suscité de multiples réflexions sur le rapport entre la didactique des langues et les disciplines connexes.

La perspective nous semble estimable : les auteurs ont précisé que ce nouveau domaine d'investigation n'excluait pas le dialogue avec les disciplines de référence ; bien au contraire, il implique une grande ouverture et des échanges qui permettent de libérer les disciplines en question de leurs propres lacunes et de créer un espace de médiation fécond, dynamique dans le partage des découvertes théoriques et empiriques. Peut-être y avait-il une forme d'idéalisme dans le projet de cette interdisciplinarité. Mais cet idéal reste, même s'il est difficile à atteindre, fortement encourageant.

R. Galisson et D. Coste ont néanmoins donné une impulsion au mouvement d'autonomisation de la didactique des langues qui s'est produit en France à partir des années quatre-vingt. Le terme « didactologie » a été créé pour décrire la totalité de cette didactique de langue : *la didactologie des langues-cultures*, la didactique-mère, productrice et englobante.

Cette « didactologie des langues-cultures », prétend mettre en évidence la transversalité didactique et langagière. Elle met en question les anciennes délimitations entre les spécialités et vise l'unité disciplinaire même à travers la diversité des langues et cultures.

Elle consiste en une conception internaliste plus large : c'est-à-dire à construire le sommet du triangle pédagogique - « Savoir » - sur des universaux langagiers. En conséquence, la didactologie ne conçoit plus le savoir à enseigner ou à apprendre comme celui qui est pris dans une situation d'enseignement réelle, ou comme celui qui est l'objet d'une didactique spécifique. Il est plutôt considéré comme un savoir *méta-didactique et métalinguistique*. C'est donc aussi une conception disciplinaire qui rompt avec la représentation de la didactique toujours confrontée à des situations particulières et irréductibles les unes aux autres. Ce positionnement, dans la mesure où il prétend résilier définitivement l'appartenance de la didactique des langues à la linguistique appliquée, est opposé à la spécialisation, et à la délimitation des didactiques spécifiques pour chaque langue mobilisée.

## Chapitre 5. Cadre problématique et structure d'analyse

Notre recherche se situe dans le domaine de la didactique des langues étrangères.

Les sciences du langage nous ont certes beaucoup appris sur le fonctionnement de la langue, sur les rapports entre langage, parole et écriture et sur leur relation avec la culture. Outre les approches proprement linguistiques, les travaux qui étudient les procédures d'acquisition langagière offrent des connaissances théoriques, certes précieuses, mais qui ne répondent pas directement à des préoccupations didactiques. Ils n'envisagent pas la notion de langue à enseigner.

La didactique générale (ou *didactologie*) des langues et cultures n'affronte pas non plus directement la question la construction de l'objet. Définie initialement par Comenius comme art d'enseigner, elle vise essentiellement à déterminer les processus d'enseignement et d'apprentissage dans le cadre de la relation triangulaire savoir-enseignant-apprenant.

Or, dans le cas de la didactique du chinois, déterminer le savoir à enseigner pose problème. Un fait est reconnu unanimement : la difficulté de l'apprentissage du chinois a à voir avec son écriture. Des controverses en DCLE sont, depuis toujours et d'une façon ou d'une autre, soulevées par l'enseignement des sinogrammes : faut-il ou non enseigner les sinogrammes à l'apprenant occidental, pourquoi et comment ? Ces questions, incontournables et concrètes, qu'aucun enseignant du CLE ne peut ignorer, sont particulières à l'enseignement et l'apprentissage du chinois comme LE et le distinguent de celui des langues européennes.

Ces questions nous ont contraint à réfléchir plus profondément à la nature de notre objet - le chinois LE - ainsi qu'à sa construction.

Nous nous appuyons ainsi sur les théories des savoirs enseignés d'A. Chervel et de M. Verret et nous considérons le chinois LE comme un domaine de savoirs où l'objet est transformé et reconstruit selon le principe d'« enseignabilité » (Chervel,

1988). Il est donc distinct de la langue chinoise en tant que pratique communicative et quotidienne.

Notre questionnement porte plus précisément sur le processus selon lequel les savoirs du chinois LE ont été construits. Il s'agit donc d'une interrogation à la fois historique et épistémologique.

C'est seulement au XIXe que le chinois devient un objet d'enseignement institutionnel, notre investigation ne remontera donc pas en deçà de cette période. Mais le chinois LE enseigné n'a cessé d'évoluer. Rendre compte de cette évolution permet de faire ressortir les problèmes didactiques les plus fondamentaux pour cette discipline.

### **5.1. Le processus de *disciplinarisation* comme fil directeur**

Nous prenons le concept de *disciplinarisation* comme fil directeur de notre enquête sur l'histoire de l'enseignement du chinois en France. Nous organisons autour de ce concept une double problématique : tout d'abord, quel est le processus de *disciplinarisation* propre à l'enseignement du chinois comme langue étrangère en France ? Et ensuite que signifie *discipline* pour l'enseignement du chinois LVE ? Nous espérons ainsi éclairer, à partir du cas du chinois, quelques aspects constitutifs de la notion de *disciplinarisation* elle-même.

La *disciplinarisation* est un processus historique, complexe et transversal. Car il implique non seulement des questions épistémologiques, didactiques et anthropologiques, mais aussi des enjeux politiques, culturels et sociaux. Il permet ainsi de multiplier les angles d'observation afin de comprendre la discipline dans toutes ses dimensions. Même si chaque discipline connaît son propre processus de *disciplinarisation*, incluant des spécificités parfois irréductibles, il reste qu'à notre connaissance, le concept de *disciplinarisation* n'a pas été clairement formulé. L'enjeu de notre réflexion est ici de pouvoir tirer du cas particulier du chinois quelques aspects généralisables, afin de rendre le concept plus opérationnel.

Nous nous intéressons plus particulièrement à la légitimation de l'enseignement de la langue chinoise, qui n'est pas une matière scolaire ni universitaire traditionnelle en France. Les premières lumières que nous apportent les divers discours théoriques portant sur le processus de *disciplinarisation*, nous permettront de préciser les rapports entre le savoir du chinois et le chinois comme discipline en traitant une série de questions :

- Comment la langue chinoise s'est constituée en discipline d'enseignement.
- Comment la langue chinoise, en tant que pratique sociale, s'est transposée en objet d'enseignement.
- Comment les disciplines de référence influent sur l'enseignement du chinois ; et comment l'enseignement du chinois contribue, en retour, à leur construction et à la construction du savoir du chinois.

Etudiant le cadre problématique de la *disciplinarisation*, nous nous consacrons à « l'histoire rétrospective » ou au « présentisme » comme le dit Robert Boure (2006) ; car ce que nous voudrions reconstruire, c'est le passé qui rend raison de l'existence du chinois comme discipline en France.

Schématiquement, le présentisme est une reconstruction du passé en fonction de préoccupations et d'enjeux intellectuels et sociaux contemporains, ce qui revient à chercher dans l'hier les antécédents et la légitimation de l'aujourd'hui. Les faits, les pratiques, les auteurs, les travaux ne sont retenus que dans la mesure où ils apparaissent comme les éléments précurseurs ou fondateurs de la discipline telle qu'elle est actuellement constituée, avec ses « dominants », ses vérités et ses normes cognitives et sociales. (Boure, 2006, p.279)

Plus précisément, du fait qu'aujourd'hui le chinois est considéré comme une des *disciplines* des LVE dans le système scolaire, nous devons clarifier son identité en précisant :

- quelles sont les conditions qui rendent possibles sa promotion à la hauteur de *discipline scolaire* ?



- quand, comment et sous quelle forme, son institutionnalisation a-t-elle eu lieu ? Quelles en sont les causes et quels obstacles s'y sont opposés ?
- que signifie l'acquisition du statut de *discipline* tant au niveau de l'Education Nationale qu'à l'échelle de la société ? Et quels sont les obligations et les contraintes de fonctionnement induites par ce statut ?

Mais le chinois LE est aussi enseigné dans d'autres cycles d'enseignement, ainsi nous nous demandons encore :

- comment déterminer les différentes unités disciplinaires ? Le clivage habituel entre *discipline scolaire* et *discipline universitaire* a-t-il du sens pour le chinois LE et est-il nécessaire ?

Concernant la légitimation interne du chinois LE comme discipline d'enseignement, c'est-à-dire, la construction de l'objet d'enseignement, nous devons examiner à travers de l'histoire :

- en quoi consiste sa *méta-transposition didactique*, c'est-à-dire sa transposition d'une langue naturelle à une langue prête à être enseignée (nous utilisons « méta-transposition » pour distinguer le concept de Michel Verret de la « transposition didactique » d'Yves Chevallard) ? Quels en sont les différents moments ? Quels sont les facteurs qui rendent nécessaires ces transpositions ?
- comment le chinois a été « mis au texte » par la *transposition didactique* au sens d'Yves Chevallard ?

Enfin, nous voudrions aussi clarifier les rapports entre les disciplines de référence et la discipline d'enseignement concernant la langue chinoise. Et particulièrement,

- quelle est la problématique propre à la didactique du chinois LE ?
- en quoi consiste la contextualisation de l'enseignement du chinois ?

## **5.2. Corpus et méthode d'analyse**

Notre travail se base sur l'analyse des conceptions pédagogiques et didactiques propres à l'enseignement du chinois en France.

Dans ce contexte, le processus de disciplinarisation n'est pas une simple accumulation de faits externes, le cadre classique de la description historique ne suffit donc pas. Afin de faire ressortir les problèmes épistémologiques révélés par l'évolution de l'enseignement du chinois LE, nous privilégions une approche à la fois démonstrative et analytique, tout en conservant un plan chronologique. Les matériels analysés consistent essentiellement en des sources primaires - recueillis auprès des bureaux d'archive et dans différents fonds de bibliothèques - et sont sélectionnés selon leur rapport avec la problématique définie.

Deux corpus d'analyse ont été établis et le cas de quatre institutions a été retenu : le Collège de France, l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO ou Langues O'), l'Université de Lyon et l'Enseignement secondaire. La période étudiée s'étend du début du XIXe siècle à nos jours, ou plus précisément jusqu'à l'année 2007.

- Le premier corpus repose essentiellement sur ce que C. Puren (1995) appelle le « discours méthodologique » et les « matériels d'enseignement » de trois précurseurs de la sinologie française : Jean-Pierre Abel-Rémusat, Antoine Bazin et Maurice Courant. Les discours didactiques et pédagogiques retenus sont sélectionnés parmi leurs textes publiés : ouvrages, articles, mémoire de recherche, livres de grammaire, dictionnaires, manuels ou cours imprimés entre autres.
- Le second corpus comprend principalement des textes officiels de l'Instruction publique puis de l'Education nationale : des lois, décrets, circulaires et arrêtés relatifs à l'enseignement des langues vivantes et étrangères ; des instructions et des règlements concernant l'enseignement du chinois dans le secondaire, ainsi que des programmes et éléments de programmes publiés entre 1979 et 2007.

La constitution de ces deux corpus a été pensée selon deux objectifs d'analyses distincts :

- Dans le cas du premier corpus, qui concerne la période qui va du début du XIXe siècle à la première moitié du XXe siècle, les analyses visent surtout la façon dont ces précurseurs ont appréhendé la nature de la langue chinoise et ont tenté d'inscrire leurs savoirs dans une structure académique. Il s'agit là d'une première construction des savoirs enseignables du chinois pour le système éducatif français.
- Dans le cas du second corpus, c'est l'enseignement du chinois dans le secondaire depuis les années 1950-1960 qui a été analysé. Du fait que l'enseignement secondaire concerne aujourd'hui un plus grand nombre d'apprenants sinisants que les autres cycles, l'enjeu est de montrer comment la discipline du chinois LE s'est adaptée à une éducation de masse et de retracer la transition du chinois LE vers le chinois LVE comme discipline proprement scolaire. Dans cette optique, les analyses basées sur la planification centrale et la programmation nous paraissent plus significatives que les études au cas par cas des discours didactiques. Trois périodes de programmations ont été retenues : de 1979 à 1981, de 1985 à 1988 et de 2002 à 2007.

En ce qui concerne la structure de nos analyses, elle s'inspire initialement du « Tableau détaillé des conceptions implications en didactique des langues » établi par Claude Germain dans l'ouvrage *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (1993). Il s'agit, selon l'auteur :

[d']un cadre d'analyse opératoire des grands courants dans l'enseignement des langues secondes, applicable à l'une ou l'autre des méthodes ou approches qui ont cours dans le domaines de la didactique des langues. (Germain. 1993, p.14. Voir Tableau 1)

Cependant, cette grille trop détaillée nous semblait peu adaptée à notre investigation qui porte spécifiquement sur les savoirs du chinois construits comme objet d'enseignement. Ainsi, en tenant compte de la nécessité d'analyses particulières

plus détaillées, la structure de base a été adaptée pour intégrer des moments analytiques différents, ce qui a conduit à de légères variations et à adopter des subdivisions différentes.

En ce qui concerne le corpus qui va du XIXe siècle au début du XXe siècle, la structure proposée par C. Germain a été réaménagée : nous en avons d'abord retenu deux volets : « nature de la langue » et « nature de la culture », et leur en avons ajouté un troisième « nature de l'écriture » qu'appelle plus spécifiquement la didactique du chinois ; nous avons ensuite inclus une dimension supplémentaire, celle de la conception didactique (regroupant ce que C. Germain appelle « conception de l'apprentissage », « conception de l'enseignement » et « conception de la relation pédagogique ») qui permet d'avoir une vision plus synthétique des pratiques de la période.

Quant à la structuration des analyses relatives à l'enseignement secondaire, elle s'écarte sensiblement de celle de la partie précédente, puisque l'ensemble des analyses de la conception didactique a été subdivisé en plusieurs parties thématiques. Les discours concernant la nature de la langue et de la culture ont été analysés respectivement pour les trois périodes de programmations dans le but de situer les programmes en questions dans leur cadre didactique général. Ensuite, les différents programmes et éléments de programmes ont été confrontés entre eux pour une comparaison thématique de la conception didactique : on y trouve, par exemple, la comparaison de conceptions relatives à l'acquisition de la phonologie, de la grammaire, du lexique, de contenus culturels, ainsi que la détermination et la progression des savoirs sinographiques

Deux raisons majeures exigent cette différenciation.

- Premièrement, sur le plan chronologique, l'intervalle de temps entre les cas étudiés pour la période du XIXe et du début du XXe siècle est assez important (Voir l'introduction de la deuxième partie : « Les débuts de l'enseignement du chinois en France : du XIXe siècle à la première moitié du XXe siècle ») ; or ceci n'est pas le cas pour les analyses du chinois dans le secondaire (Voir CH.12. « Les programmes et éléments de programmes de chinois de 1979 à

2007 » ; cf. églamement CH.11. relatif à la périodisation de l'institutionnalisation du chinois LVE dans l'enseignement primaire et secondaire)

- Deuxièmement, sur le plan de l'analyse, concernant les débuts de l'enseignement du chinois dans le supérieur, il s'agit d'étudier trois institutions qui fonctionnent selon des principes distincts et obéissent à des directives éducatives propres. Il nous paraît donc pertinent de privilégier une analyse spécifique à chaque cas et de synthétiser, par la suite, certains aspects représentatifs de ruptures ou d'évolution. En revanche, l'enseignement secondaire, quant à lui, a été considéré comme un seul ensemble. Relever les changements, les micro-ruptures et les évolutions à l'intérieur de ce vaste ensemble, dans des programmes et des éléments de programmes successifs, nécessite une approche comparative plus systématique. Ainsi, en conservant les aspects de la grille d'analyse déjà utilisée, il est préférable d'avoir une structuration différente, plus ciblée et problématisée en ce qui concerne les conceptions didactiques successives du chinois LVE.

Tableau détaillé des conceptions impliquées en didactique des langues

OBJET (langue et culture) - SUJET (apprenant de L2) - AGENT (personnes, processus, moyens)

Conception de la langue (O)

- nature de la langue
- nature de la culture

Conception de l'apprentissage (S)

- nature de l'apprentissage
- rôle de l'apprenant

Conception de l'enseignement (A)

- rôle de l'enseignant
- rôle du matériel didactique

Conception de la relation pédagogique (O - S - A)

- relation didactique (O - A)
  - a) sélection du contenu
  - b) organisation du contenu
  - c) présentation du contenu
- relation d'apprentissage (S - O)
  - a) rôle de L1
  - b) activités pédagogiques
- relation d'enseignement (S - A)
  - a) interaction enseignant- apprenants
  - b) traitement de l'erreur

(Germain, 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, p.14)

**Tableau 1 : Les conceptions implicites en didactique des langues**

## **DEUXIEME PARTIE**

### **LES DEBUTS DE L'ENSEIGNEMENT DU CHINOIS EN FRANCE : DU XIXE SIECLE A LA PREMIERE MOITIE DU XXE SIECLE**

## **Introduction**

Pour l'Europe du XIXe siècle, la Chine et la langue chinoise n'étaient déjà plus la réalité mystérieuse antérieurement décrite par Marco Polo. En France, plus particulièrement, la connaissance de la Chine et de sa langue avait muri depuis plus de deux siècles. On peut schématiquement repérer trois grands stades dans le développement de cette connaissance.

Un premier moment, au milieu du XVIe siècle, avait vu l'apparition de manuscrits, d'imprimés et de traductions publiés par les missionnaires portugais, italiens et espagnols. Des connaissances encore générales mais empiriquement fondées de la civilisation de la Chine et d'autres pays asiatiques furent ainsi diffusées dans toute l'Europe.

Un siècle plus tard, eut lieu la création de la mission française, qui fut suivie d'une forte et longue controverse sur les rites chinois (la fameuse « querelle des rites »<sup>107</sup>). Des essais et des discours argumentés, d'ordre moral et éthique, enrichirent la vision qu'avaient les européens de la mentalité chinoise, et posèrent la question de la compatibilité culturelle entre la Chine et l'Occident.

Enfin, alors que la France (comme les autres pays d'origine des missionnaires), recevait continuellement des livres en langue étrangère, des objets exotiques, des témoignages d'étonnement et d'admiration ; l'ensemble de ces apports culturels suscita, au-delà de la sphère de l'Eglise, un grand intérêt pour la Chine parmi les intellectuels profanes. Des réflexions de type comparatiste furent bientôt

---

<sup>107</sup> La querelle des rites chinois consiste en de longues controverses concernant l'acclimatation du christianisme et la tolérance des cultes des ancêtres et de Confucius en Chine. Elle s'envenime vers la fin du XVIIe et finit par l'intervention de la papauté qui condamne ces rites comme pratiques idolâtres en 1704, et par les bulles *Ex illa die* et *Ex quo singulari* en 1715 et en 1744. Cette condamnation provoque en retour l'interdiction et l'expulsion du christianisme en Chine par l'empereur dès 1723. La querelle a eu des répercussions négatives sur les échanges entre la Chine et l'Occident. Elle est aussi le symbole d'un écart culturel entre les visions occidentales - ici la conception religieuse - et les traditions indigènes chinoises.



formulés à partir de ces matériaux, même par des penseurs n'étant jamais allés en Chine. Un climat humaniste et orientaliste domina tout le XVIII<sup>e</sup> siècle.

Mais c'est seulement au XIX<sup>e</sup> siècle que l'enseignement du chinois devint institutionnel et, dès lors, une continuité dans le système d'éducation nationale a existé en France. La création de trois chaires de chinois de 1814 à 1913 témoigne de cette institutionnalisation :

- d'abord celle de « Langue et littérature chinoises et tartares-mandchoues » au Collège de France en 1814, confiée à Abel-Rémusat (CH.6.) ;
- ensuite celle de « chinois vulgaire » à l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes définitivement créée en 1843<sup>108</sup> et chargée par Bazin, élève d'Abel-Rémusat (CH.7.) ;
- et enfin celle d'études chinoises à l'Université de Lyon dont Maurice Courant, diplômé de Langues O, fut le premier Professeur titulaire en 1913<sup>109</sup> (CH.8.).

La considération dont la langue chinoise fait l'objet a évolué : son importance non seulement culturelle, mais aussi économique et politique a été mieux prise en compte ; ce que montre d'ailleurs la coexistence de ces premières chaires de chinois, chacune livrant un enseignement distinct, opposé à plusieurs égards mais complémentaire.

Une liste des titulaires de la chaire de chinois de Langues O' a été reconstituée par l'école pour son bicentenaire<sup>110</sup>. Afin de dessiner le contour de l'enseignement du chinois du XIX<sup>e</sup> à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, nous y avons adjoint : - celle des titulaires de la chaire de « Langue et littérature chinoises et tartares-mandchoues », en nous référant à la liste des professeurs publiée par le

---

<sup>108</sup> L'enseignement du chinois a commencé dès 1840. Malgré des oppositions et des difficultés administratives, le cours de chinois vulgaire a été autorisé le 4 mars 1841 par XX, et définitivement créée par ordonnance du 22 octobre 1843. Cf. *Mélanges orientaux*, 1883, « Notice historique sur l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes ».

<sup>109</sup> Les cours de chinois étaient ouverts dès 1900.

<sup>110</sup> Bergère et Pino (dir.), 1995.

Collège de France ; - et celle des titulaires de la chaire d'études chinoises, après consultation de *L'Annuaire de l'Université de Lyon*.

Afin de repérer les grandes lignes du processus de *disciplinarisation*, nous ferons une étude systématique des contributions d'Abel-Rémusat, de Bazin et de Courant, trois figures avec lesquelles les débuts de l'enseignement institutionnel du chinois se confondent.

En analysant leurs conceptions respectives de l'enseignement du chinois ainsi que les divergences d'orientations qui sont les leurs, en les rapportant au contexte intellectuel, politique et économique qui vit la création de leurs trois chaires, nous montrerons qu'il y a une corrélation entre les conditions externes, les circonstances changeantes, et les discours pédagogiques tenus par ces acteurs.

En retraçant l'itinéraire qui mène d'Abel-Rémusat à Courant, nous voudrions aussi monter que ces savants furent constamment confrontés à des obstacles épistémologiques, dont certains ont pu être progressivement surmontés tandis que d'autres, plus difficiles à contourner, renvoient à des problèmes plus fondamentaux issus de la différence entre les langues européennes et la langue chinoise. La façon dont ces précurseurs ont tenté de les résoudre aura une forte incidence sur les conceptions ultérieures.

Un *nota bene* nous paraît nécessaire avant d'indiquer les résultats de notre enquête. S'il n'est pas aisé de décrire l'évolution des connaissances sur le chinois au cours du XIXe siècle, c'est pour deux raisons essentielles. D'une part, à cette époque, le chinois lui-même, étant alors un nouvel objet de recherche, on ne disposait ni de descriptions consensuelles ni d'une grammaire normalisée. Les efforts de normalisation entrepris par les sinologues n'évitaient ni les contradictions ni les controverses. Concepts et terminologies étaient alors fluctuants et changeaient souvent de connotation selon les auteurs et selon les périodes. Et d'autre part, ainsi que l'a souligné Isabelle Rabut, durant la période qui va du XIXe siècle à la fondation de la République populaire de Chine, « la langue chinoise elle-même s'est trouvée profondément métamorphosée » (Bergère & Pino (dir.), 1995, p.213). Par conséquent, du point de vue didactique, maintes recherches linguistiques ou

philologiques ont été dévaluées par le temps ; et du point de vue terminologique, certaines notions scientifiques comme certains termes généraux, hier cruciaux, ont perdu leur actualité et leur pertinence. Nous devons donc faire apparaître l'état de la connaissance telle qu'elle était, quitte par moments à employer certaines notions obsolètes. Nous essaierons toutefois, dans la mesure du possible, de faire correspondre à ces termes périmés des désignations modernes - soit dans les notes, soit dans les paragraphes d'analyse - afin que l'esprit de ces sinologues précurseurs puisse s'entendre plus facilement dans nos discours modernes.

Tableau des professeurs titulaires de la chaire de chinois au Collège (royal) de France De 1814 à 1945 <sup>111</sup>		
Titulaire	Chaire	Arrivée-Départ
<b>Jean-Pierre Abel-Rémusat</b> 1788-1832	Langue et littérature chinoises et tartares-mandchoues	1814-1832
<b>Stanislas Julien</b> 1779-1873	Langue et littérature chinoises et tartares-mandchoues	1832-1873
<b>Léon d'Hervey de Saint-Denys</b> 1823-1892	Langue et littérature chinoises et tartares-mandchoues	1874-1892
<b>Édouard Chavannes</b> 1865-1918	Langue et littérature chinoises et tartares-mandchoues	1893-1918
<b>Henri Maspero</b> 1883-1945	Langue et littérature chinoises	1921 -1945 <sup>112</sup>

**Tableau 2 : Professeurs titulaires de la chaire de chinois au Collège de France (1814-1945)**

<sup>111</sup> Recensé à partir de la *Liste des professeurs depuis la fondation du Collège de France en 1530* (2011). Ce tableau récapitule uniquement les chaires qui traitent spécifiquement la Chine ou du chinois ; celles qui concernent plus largement la culture d'Asie et d'Indochine, telles que : « Langues, histoire et archéologie de l'Asie centrale » du sinologue Paul Pelliot, ou « Histoire et civilisations de l'Asie centrale » de Louis Hambis, « Sociographie de l'Asie du Sud-Est », « Histoire et philologie indochinoises » ne sont pas prises en compte.

<sup>112</sup> La chaire de Chinois a ensuite été occupée par Paul Demiéville sous l'intitulé « Langue et littérature chinoises » (de 1946-1964), Rolf-Alfred Stein « Étude du monde chinois : institutions et concepts » (1966-1981), Jacques Gernet « Histoire sociale et intellectuelle de la Chine » (1975-1992). Depuis 1991, la chaire d' « Histoire de la Chine moderne » est attribuée à P-E Will et, depuis 2008, celle d' « Histoire intellectuelle de la Chine » est occupée par A. Cheng.

Tableau des titulaires et leurs répétiteurs de chinois à l'École spéciale des Langues Orientales De 1840 à 1945 <sup>113</sup>			
Titulaire	Chaire (Qualité)	Arrivée- Départ	Répétiteur(s)
<b>Antoine Bazin</b> 1799-1862	(Cours autorisé)	1840- 1843	
<b>Antoine Bazin</b> 1799-1862	Cours de chinois vulgaire Cours de chinois moderne (Professeur)	1843- 1862	
<b>Stanislas Julien</b> 1799-1873	Cours de chinois moderne Cours de chinois vulgaire (Chargé de cours)	1863- 1871	
<b>Alexandre Kleczkowski</b> 1818-1886	Cours de chinois moderne Cours de chinois vulgaire Cours de chinois	1871- 1886	1874-1880 : Liéou-Siéou- Tchang
<b>Maurice Jametel</b> 1856-1889	Cours de chinois (Chargé de cours, puis Professeur)	1886- 1889	1887: Yo Ting Ping 1887-1889 Tcheng Keng
<b>Gabriel Devéria</b> 1844-1899	Cours de chinois (Professeur)	1889- 1899	1890-1894 : Che-Tseng 1894-1898 : Lien Young
<b>Arnold Vissière</b> 1858-1930	Cours de chinois (Professeur)	1899- 1929	Wen-Houéi, Hai-Wen, Chouéi, Kouéi Ho, Liéou Fou Tch'eng, Tchous, Tcheng et Ou Itaï
<b>Paul Pelliot</b> 1878-1945	Cours de chinois (Chargé de cours)	1930- 1931	Ou Itaï
<b>Paul Demiéville</b> 1894-1979	Cours de chinois (Professeur)	1931- 1945	1931-1933 : Ou Itaï 1933-1945 : Lin Li-kouang

**Tableau 3 : Titulaires et leurs répétiteurs de chinois à l'École spéciale des Langues Orientales  
(1840-1945)**

<sup>113</sup> Ce tableau est produit à partir des documents et tableaux réunis dans Bergère (dir.), 1995, pp.318-337.

Tableau des enseignants titulaires pour les études chinoises à la Faculté des lettres de Lyon De 1900 à 1947		
Enseignant	Diplôme(s) préparé(s)	Arrivée-Départ
<b>Maurice Courant</b> (1865-1935)	Diplômes d'études chinoises Certificat de Langues de l'Extrême-Orient (option chinoise ou japonaise). Certificat Civilisation de l'Extrême- Orient (option chinoise ou japonaise)	1900-1935
<b>Georges Dubarbier</b> <sup>114</sup>	Successeur de Courant pour les cours de langue et littérature chinoises	Jusqu'au moins 1947 <sup>115</sup>

**Tableau 4 : Enseignants titulaires pour les études chinoises à l'Université de Lyon (1900-1947)**

---

<sup>114</sup> Georges Dubarbier était également professeur à l'Institut des hautes études chinoises de Paris en 1959.

<sup>115</sup> D'après le dernier Annuaire de l'Université de Lyon que nous avons consulté.

## Chapitre 6. Jean-Pierre Abel-Rémusat et la chaire de chinois au Collège de France<sup>116</sup> : la première chaire de sinologie académique en Europe

### 6.1. Contexte institutionnel

Le Collège de France est, dès sa fondation par François Ier en 1530 une institution singulière, accueillant des disciplines qui n'étaient alors pas admises à l'Université. Son origine est indissociable du mouvement intellectuel de la Renaissance : l'imprimerie avait commencé de propager à travers l'Europe les chefs-d'œuvre de l'antiquité.

Dès le début du XVIe siècle, plusieurs établissements qui prétendaient renouer avec la langue et la culture grecque étaient fondés : A Rome, en 1515, le pape Léon X avait confié à Jean Lascaris la direction d'un séminaire d'hellénistes, le *Collège grec du Quirinal*, ouvert aux jeunes gens de toutes nationalités. Presque simultanément, sous l'influence d'Érasme, un chanoine flamand, Jérôme Busleiden, venait de fonder à Louvain, en 1517, un *Collège des trois langues*, où l'on traduisait des textes grecs, latins, hébreux. Les humanistes citèrent ces deux établissements comme des modèles à imiter dans toute l'Europe<sup>117</sup>. Alors que ceux-là redécouvraient leur héritage grec et étendaient sans cesse leurs curiosités à de nouveaux objets, l'Université de Paris restait étrangère à ce mouvement. Attachée aux traditions, notamment à l'enseignement en latin, et au monopole qu'elle exerçait sur les études, elle se refusait aux innovations. Ses quatre facultés : Théologie, Droit, Médecine et Arts prétendaient embrasser tout ce qu'il y avait d'utile en fait de savoir. Une scolastique étroite y régnait encore, les disputes et les recueils artificiels n'y laissant guère de place à l'étude des textes originaux.

Conseillé par Guillaume Budé, François Ier ne chercha pas à réformer l'Université. Il la contourna en instituant en 1530 six *lecteurs royaux*, deux pour le

---

<sup>116</sup> Collège royal de France.

<sup>117</sup> Cf. Abel Lefranc, 1898, *Histoire du collège de France*.

grec, trois pour l'hébreu, un pour les mathématiques. Soustrait à l'autorité des théologiens, relevant directement de celle du souverain, le Collège de France n'existait alors comme institution que par le groupement de ses maîtres sous le patronage du grand aumônier du roi.

Le Collège de France apparaît ainsi dès sa fondation comme un instrument du prestige national, ce dont témoigne alors la volonté (déçue) du roi de s'attacher les services d'Erasmus. L'institution conservera toujours ce privilège ambigu : être le lieu de la diffusion du savoir désintéressé et de la plus haute culture, et cependant un instrument du rayonnement intellectuel de la France.

Ne relevant que du roi, affranchis des traditions et de la routine, les lecteurs royaux furent, à partir du XVI<sup>e</sup> siècle, les représentants éminents de la science française. Leurs méthodes d'enseignement, variées, faisaient d'eux des initiateurs en même temps que des érudits. Les uns faisaient œuvre de critiques et d'éditeurs de textes ; d'autres commentaient les orateurs ou les philosophes, les historiens ou les poètes de l'antiquité classique. Par l'étude des langues, on remontait aux sources, on rendait possible l'accès aux documents authentiques et à des cultures perçues directement au travers de leurs propres productions.

Conformément à Sa devise du Collège *Docet omnia* (il enseigne toutes choses), le Collège vit s'accroître le nombre de ses enseignements. Les langues orientales autres que l'hébreu y firent leur entrée dès 1538, en particulier l'arabe en 1587. Intégrant les enseignements novateurs (physique newtonienne, turc et persan, syriaque, littérature française, histoire, histoire naturelle, chimie) l'établissement comptait une vingtaine de chaires à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle.

C'est sans doute son progressisme fondamental : « la souplesse de son organisation va lui permettre de s'adapter sans peine à des conceptions changeantes et de se prêter à tous les progrès » (in *Cours et travaux du Collège de France*, 2010, p.6) qui lui permirent d'être une des rares institutions d'Ancien Régime épargnées par la Révolution. L'Empire accrut même, paradoxalement, sa liberté : la loi du 11 floréal an X (1<sup>er</sup> mai 1802) lui accorda l'initiative de présentation des candidats, à l'origine de l'actuel système de cooptation (*ibid.*). Au cours du XIX<sup>e</sup> siècle

l'extension du Collège fut considérable, et son rôle précurseur dans le développement de nombreuses sciences.

Les nouveaux domaines de recherche entrés dans son enseignement au XIX<sup>e</sup> siècle ont d'abord été ceux de l'Inde et de la Chine. En 1814, furent créées simultanément les chaires de Sanscrit et de Chinois, la première inaugurée par Léonard de Chézy et la seconde, par Jean-Pierre Abel-Rémusat.

## **6.2. Abel-Rémusat et ses principaux travaux**

Jean-Pierre Abel-Rémusat (1788-1832), considéré communément comme le fondateur de la « sinologie scientifique » (Le Blanc, 2007), fut aussi un grand philologue orientaliste et le premier professeur de chinois en Europe. Ses amples connaissances dans le domaine des langues - non limitées à celui des langues européennes, mais étendues aux langues asiatiques comme les langues tartares, le japonais, le coréen, et surtout le chinois - lui permirent de se forger une vision originale et cohérente du rapport entre langue et écriture. Ses intuitions, transparaissant dans divers écrits linguistiques et philologiques, relativisèrent les anciennes théories du langage répandues en Europe. L'approfondissement des connaissances initié par Abel-Rémusat, ses contemporains et ses disciples, leur conception érudite des études de chinois, suscita un réexamen des questions concernant la nature de la langue et le statut de l'écriture.

Abel-Rémusat ne prônait pas seulement l'érudition, l'intérêt pour la littérature et la haute culture, mais il manifestait des préoccupations d'ordre pédagogique : à plusieurs reprises dans ses travaux de grammaire et dans ses projets de dictionnaires, il formula l'objectif de faciliter les apprentissages en chinois.

Ayant appris le chinois par lui-même avec beaucoup de peine, il regrettait de n'avoir pu disposer de « l'analyse la plus simple, [de] la méthode la plus naturelle » (Lettre au rédacteur du *Journal asiatique* : 1822) pour entreprendre ces études. Dès sa première publication sur le chinois : *Essai sur la langue et la littérature Chinoises*



(1811), il s'adressa aux apprenants de cette langue en souhaitant modestement être de « quelque utilité à ceux qui voudrait étudier la langue Chinoise », il souligna, dès l'abord, l'existence et la nécessité d'une méthode rationnelle :

Il est effectivement un assez grand nombre de règles élémentaires relatives à la langue, à l'écriture, à la forme et à la variété des caractères, au mécanisme de leur composition et de leur analyse, il est, dis-je, une foule de considérations préliminaires, indispensables pour l'étude du chinois. (Abel-Rémusat, *Essai sur la langue et la littérature Chinoises*, 1811. p.5)

Plus tard, durant les années où Abel-Rémusat occupait la chaire de chinois au Collège de France, plusieurs de ses publications témoignèrent du fait que cette recherche d'ordre didactique occupait toujours une place dans ses préoccupations scientifiques. Son enseignement se refusait à distinguer entre étude de la langue et étude de la pensée ou de la culture chinoise, il mêla toujours études sinologiques<sup>118</sup> et compréhension de la langue chinoise.

Il est également à souligner que, malgré la longue tradition européenne dans l'enseignement des langues, l'enseignement du chinois fut avant le XIXe siècle, comme le dit l'éditeur des *Mélanges Asiatiques* : « un enseignement, qui n'avait jamais été pratiqué en Europe » (1826) dans un cadre institutionnel. C'était donc une sorte de *terra incognita* dans laquelle aucun modèle linguistique ne pouvait servir de repère, aucune analogie pédagogique adéquate n'existant alors. De ce point de vue, les apports d'Abel-Rémusat pour l'enseignement du chinois et pour l'émergence d'une pensée didactique spécifique sont les schèmes méthodiques, les règles grammaticales, qu'il a élaborés à l'usage des apprenants mais aussi l'approche globale de la langue et de la culture qu'il a prônée. C'est ainsi qu'il a construit la connaissance du chinois tout comme il a construit une approche de son enseignement et de son apprentissage.

---

<sup>118</sup> Le terme « sinologie » que le *Trésor de la langue française* définit comme « Science qui étudie la langue, l'histoire, la civilisation chinoises » est, selon cet ouvrage, attesté en français depuis 1814. Le TLF indique comme première occurrence un article, « l'histoire de la sinologie », de L. A. M. Bourgeat, in *Mercurie étranger*, III, p. 73 in QUEM. DDL T. 21. Le sens de ce mot a sensiblement évolué depuis le XIXe siècle : il ne désigne plus tant, de nos jours, l'étude de la langue chinoise que celle de son histoire et de sa civilisation.

Enfin, il est nécessaire de préciser que malgré sa mort précoce, ses vues étaient extrêmement vastes, en matière de littérature, de religion, de philosophie chinoises. Il maîtrisait les Classiques chinois, connaissait les contributions des missionnaires, et son expertise s'étendait aux autres cultures orientales. Nous ne considérerons, quant à nous, que la partie de son œuvre qui a contribué à l'institutionnalisation de l'étude du chinois.

Les principaux travaux d'Abel-Rémusat sur la Chine et sur la langue chinoise  
(Références abrégées)

Sur les langues chinoise et mandchoue

- *Essai sur la langue et la littérature chinoises* (1811, abrégé en *Essai*)
- « De l'étude des langues étrangères chez les Chinois » (1811)
- « Explication d'une inscription en caractères chinois et en caractères mandchous » (1812)
- *Plan d'un dictionnaire chinois* (1814)
- *Programme du Cours de langue et de littérature chinoises et de tartare-mandchou* (1815)
- « Mémoire sur les livres chinois de la Bibliothèque du roi » (1818)
- *Recherches sur les langues tartares* (1820)
- *Elémens [sic] de la grammaire chinoise, ou, Principes généraux du kou-wen ou style antique* (1822)
- \**Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise : un débat philosophico-grammatical entre Wilhem von Humboldt et Jean-Pierre Abel-Rémusat (1821-1831), avec une correspondance inédite de Humboldt* (Jean Rousseau et Denis Thouard, éd., 1999)

Sur la littérature et la civilisation chinoises

- *Mémoire sur les livres chinois de la Bibliothèque du Roi et sur le plan du nouveau catalogue* (1818)
- *Mémoires sur les relations politiques des princes chrétiens et particulièrement des rois de France avec les empereurs Mongols* (1822)
- « Lettre sur l'état et les progrès de la littérature chinoise en Europe » (1822)
- *Mémoire sur la vie et les opinions de Lao-Tseu, philosophe chinois du VI<sup>e</sup> siècle avant notre ère* (1823)
- « Notice sur la vie et les ouvrages de M. L. M. Langlès » (1824)
- *Mélanges asiatiques, ou Choix de morceaux critiques et de mémoires relatifs aux religions, aux sciences, aux coutumes, à l'histoire et à la géographie des nations orientales* (1825-1826)
- *Nouveaux mélanges asiatiques ou recueil de morceaux de critique et de mémoires, relatifs aux religions, aux sciences, aux coutumes, à l'histoire et la géographie des nations orientales* (1829)
- « Observations sur l'histoire des mongols orientaux de Sanang-Setsen » (1832)
- *Mélanges posthumes d'histoire et de littérature orientales* (1843)

**Tableau 5 : Les principaux travaux d'Abel-Rémusat sur la Chine et sur la langue chinoise**

### **6.3. Analyse de l'objet de l'enseignement**

Des généralisations hâtives, des inductions imprudentes, des préjugés et des croyances, furent les principaux obstacles épistémologiques que durent surmonter les savants de l'époque d'Abel-Rémusat, lorsqu'il fallut situer la langue et la culture chinoise dans l'ensemble de la civilisation humaine. Le rapport du chinois aux langues européennes est longtemps resté confus. La chaire de langue et littérature chinoises eut ainsi pour vocation première de jeter les fondations d'une discipline nouvelle et autonome :

Presque tout était à réformer dans cette matière, depuis les notions les plus vulgaires qu'on s'était faites de l'écriture et du langage, jusqu'aux opinions qui avaient cours au sujet de l'esprit philosophique et du génie littéraire de la nation chinoise. (Abel-Rémusat, 1926, « Avertissement » in *Mélanges Asiatiques*, tome II)

Toutefois, s'il était encore trop tôt pour parvenir à des définitions consensuelles au sujet de la langue, de l'écriture et de la culture chinoises, les travaux d'Abel-Rémusat apportèrent au moins quelques éclaircissements sur le fonctionnement du chinois qui permirent d'en préciser les spécificités mais aussi les points communs avec les autres langues, tout en montrant l'insuffisance des anciennes théories linguistiques.

#### **6.3.1. La nature de la langue**

Des discours d'Abel-Rémusat portant sur la nature de la langue chinoise, se déduisent trois propositions essentielles :

- la langue chinoise est une langue naturelle et un produit socio-culturel ;
- c'est une langue cohérente, ayant sa propre grammaire ;
- elle est de nature polysyllabique, mais son écriture est monosyllabique.

La vision linguistique d'Abel-Rémusat incline vers un relativisme culturel. Selon lui, langue, esprit et culture interagissent et entretiennent un rapport multiforme et évolutif. Aucune de ces trois parties n'est déterminable sans une considération de l'ensemble.

Abel-Rémusat s'adresse ainsi à Humboldt<sup>119</sup> :

Si l'on doit reconnaître que le but définitif de toutes les langues est de procurer aux hommes les moyens de faire avec certitude l'échange de leurs pensées, il se pourrait que toutes n'eussent pas, au même degré, cette propriété d'exciter dans l'esprit d'autrui ce que le nôtre conçoit, et qu'il y eût des différences [sic], essentielles relativement à la clarté, à la précision et à la vivacité des impressions qu'elles produisent chez les peuples qui les parlent. (Abel-Rémusat, « Sur la naissance des formes grammaticales de Humboldt » in *Journal Asiatique*, 1824 ; également in *Mélanges Asiatiques*, Tome I, 1825, p.258)

De ce commentaire, il ressort qu'Abel-Rémusat adopte une définition de la langue assez proche de nos définitions modernes et notamment de celle de Saussure<sup>120</sup>. Il distingue fondamentalement le langage et la langue. Si le langage<sup>121</sup> forme dans l'esprit de l'homme des idées et des concepts, la langue n'est qu'un instrument social et culturel aux fins de leur communication. Les langues se diversifient selon l'imagination et la créativité de l'homme, selon la perception de la nature et d'autrui, et selon la représentation même de l'art de communiquer. Chaque

---

<sup>119</sup> De 1821 à 1831, Abel-Rémusat entretint par correspondance un débat d'ordre philosophique avec Wilhelm von Humboldt, philosophe et linguiste allemand. Les discussions s'élargirent à l'origine des formes grammaticales et au lien entre la structure de la langue et le développement de la pensée. Abel-Rémusat apprécia lui-même ce débat en disant dans une lettre au rédacteur du *Journal Asiatique* en 1822 : « J'ai eu d'ailleurs ce bonheur particulier dans mes leçons, qu'attirés par l'importance des questions de métaphysique et de haute littérature qui se rattachent à l'étude de la langue chinoise, des hommes d'un esprit supérieur sont constamment venus m'apporter leurs lumières et m'imposer l'heureuse nécessité d'être toujours clair, précis et méthodique. » (Lettre au rédacteur, 1822 in *Mélanges Asiatique* Tome II).

<sup>120</sup> Selon Saussure, la langue est « à la fois un produit social de la faculté du langage et un ensemble de conventions nécessaires, adoptées par le corps social pour permettre l'exercice de cette faculté chez les individus » (éd. 1967, p.25).

<sup>121</sup> Le langage est aujourd'hui généralement déterminé comme la faculté inhérente à l'homme qui rend possible la communication.

langue se conforme donc nécessairement à l'ordre de la société et de la culture concernée.

Le sinologue indique ainsi qu'il est incohérent de juger une langue avec les critères que d'autres peuples ont formés, dans leur propre contexte, pour leur propre langue. C'est cependant ce qui s'est passé à l'égard du chinois ; plusieurs préjugés et croyances, vis-à-vis de cette langue, étaient répandus en Europe au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Certains intellectuels (y compris Humboldt au début de sa correspondance avec Abel-Rémusat) considéraient que les langues européennes, grâce à leur structure grammaticale plus rigoureuse, possédaient une supériorité sur le chinois ; tandis que ce dernier, dépourvu de ces formes grammaticales permettant marquer les liens logiques de la pensée, n'était qu'un idiome primitif, « vague » et « haché » et manquait de « clarté et [de] précision » (Humboldt, « Lettre à Abel-Rémusat » (1821-1831), in *Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise*. éd.1999).

Abel-Rémusat démentit aisément ces faux arguments en rappelant non seulement que le chinois était parfaitement approprié aux besoins de la vie<sup>122</sup> - les Chinois, contrairement à ce que croyait Humboldt<sup>123</sup>, s'entendent entre eux sans plus de difficultés que celles existant entre deux Français ou deux Allemands - mais aussi qu'il est « l'une des langues les plus abondantes de l'Asie, celle dont la littérature est la plus riche et la plus savante » (Abel-Rémusat, « Sur la naissance des formes grammaticales de Humboldt » in *Mélanges Asiatique*, Tome I, p.261).

Il s'agit en réalité d'un double argument : en démontrant que le chinois est avant tout une langue du peuple comme toute langue vivante, mais aussi une langue savante qui satisfait aux échanges intellectuels et qui diffuse des connaissances civilisationnelles, Abel-Rémusat révèle aussi que l'une des sources des préjugés dont

---

<sup>122</sup> « S'approprier aux besoins de la vie » est l'expression utilisée par Humboldt dans sa lettre à Abel-Rémusat.

<sup>123</sup> La position de Humboldt à propos du chinois s'est quasiment inversée après les échanges avec Abel-Rémusat et une étude soignée des principes de cette langue. Cf : Humboldt « Lettre à M. Abel-Rémusat sur la nature des formes grammaticales en général et sur le génie de la langue chinoise en particulier » ; cf. également Denis Thouard, « Humboldt, Abel-Rémusat et le chinois : la recherche de la correspondance » in *Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise*, 1999.

elle est victime réside dans la confusion de la valeur d'une langue avec celle sa structure.

En effet, conformément à sa philosophie du langage, Humboldt pensait que « la constitution parfaite d'une langue se fait voir surtout dans les formes les plus élaborées de la pensée, la dialectique et l'art oratoire »<sup>124</sup> (Chevalier, 1979). Autrement dit, ainsi que le formula Abel-Rémusat, selon Humboldt, la langue la plus parfaite « comme expression de la pensée, doit, par sa structure, représenter l'acte même qui la produit » ; et de ce fait, pour que la langue puisse « marcher avec [la pensée], il faut que des signes particuliers rendent tout ce qui est nécessaire à l'esprit pour passer d'un élément à un autre sans laisser de lacune » (Abel-Rémusat, « Sur l'origine des formes grammaticales », *op. cit.* p.263). Contemporain de l'idéalisme allemand, nourri par la lecture de la *Critique de la raison pure* de Kant, Humboldt envisage les formes grammaticales comme des structures mentales, qui renvoient aux fameuses « catégories » ou concepts purs de l'entendement. Ce sont ces formes grammaticales qui rendent possible la pensée abstraite. Ainsi donc ces formes sont indispensables dans une langue « civilisée ». Ce sont ces conceptions qui expliquent les jugements de valeur et les hiérarchies que Humboldt a pu formuler au sujet des différentes langues.

Or, suivant Abel-Rémusat, la confusion dont sont victimes Humboldt et nombre de ses contemporains, tient à leur volonté d'induire la définition de ces formes grammaticales à partir des rapports structuraux observés dans les idiomes occidentaux. Lorsqu'il n'est pas facile de distinguer « la chose et l'accessoire, l'objet et le rapport », lorsque dans les formulations comme celle du chinois « où les éléments [sic] sont encore séparés les uns des autres, au lieu d'être fondus ensemble par l'inflexion et distingués par l'accent, dans celles-là, l'esprit croit toujours rencontrer des lacunes, et se fatigue à les remplir. Dans ces efforts, c'est une foule embarrassante de termes incertains, au lieu d'un petit nombre de formes bien arrêtées, qui viennent entraver sa marche et nuire à la promptitude et à la précision de ses opérations » (*ibid.*).

---

<sup>124</sup> Chevalier Jean-Claude. « Un obstacle épistémologique en 1825 : le chinois à Paris » In *Romantisme*, 1979, n° 25-26. Conscience de la langue. pp. 107-116.

Par cette remarque, Abel-Rémusat explicite que c'est plus précisément la généralisation qu'opère la linguistique à partir de l'exemple des langues occidentales qui fait obstacle au discernement des fonctions et de l'efficacité de la langue chinoise. Or celle-ci, située dans l'ensemble des réalisations civilisationnelles de l'homme, participe de l'intelligence linguistique commune.

On a pu croire que le chinois, dépourvu de tout changement morphologique, ne comportait aucune catégorie grammaticale équivalente à celles qu'on applique dans les langues occidentales. Abel-Rémusat réfute entièrement cette opinion et défend le chinois ainsi :

[Dans la langue chinoise], les rapports des mots, les cas, les nombres, les genres, les modes, les tems, les personnes, s'y distinguent autant qu'il est nécessaire, par des articles, des pronoms, des désinences, des augmens [sic], comme dans les autres langues, et surtout par la position relative des différentes parties de la phrase ; et quoique les mêmes termes servent souvent à représenter les noms, les adjectifs et les verbes, on y distingue toujours les parties du discours assez facilement, pour n'être jamais embarrassé à la lecture. (« Sur la nature monosyllabique attribuée communément à la langue chinoise », écrit en latin, inséré dans le Tome III des *Fundgruben des Orients*, Vienne, 1813-14, repris dans *Mélanges Asiatiques* Tome. II, 1826, p.53)

En effet, d'après Abel-Rémusat, « les Chinois ont dans l'esprit une idée juste des catégories grammaticales » (Abel-Rémusat, « Observation sur quelques passages de la lettre précédente », publiée in *Journal Asiatique*, 1827. pp. 181-196, p.183), même si les formes grammaticales concrètes divergent de celles des Européens. Ces propos sont rigoureusement étayés par son ouvrage intitulé : *Éléments de la grammaire chinoise* publié en 1822. Dans celui-ci, qui comporte 413 items, l'auteur traite plus spécifiquement, du 60<sup>ème</sup> au 413<sup>ème</sup>, des règles et des principes grammaticaux du chinois.

L'argumentaire visant à renverser les fausses conceptions au sujet de la langue chinoise ne s'arrête d'ailleurs pas là : Abel-Rémusat a identifié une autre cause qui provoque constamment des généralisations hâtives. Il s'agit probablement



de l'obstacle épistémologique le plus difficile à franchir pour qui veut comprendre la nature du chinois, c'est la confusion de la question de langue avec celle de son écriture.

Comme l'écriture est intimement liée à la langue dans l'esprit de l'homme, et qu'elle en est la manifestation extérieure la plus visible, l'esprit savant se trompe facilement d'objet en croyant saisir la langue alors qu'il n'en saisit que l'écriture<sup>125</sup>.

Abel-Rémusat a eu conscience de ce danger assez tôt dans sa carrière. C'est ainsi qu'il a pu contester l'ancienne théorie sur la nature monosyllabique du chinois. Il a, quant à lui, fondé sa thèse sur l'observation des modes d'expression par caractères - on s'exprime par « la composition ou l'addition » des caractères - et il a ainsi pu apporter un éclairage nouveau sur deux questions essentielles concernant le rapport entre la langue et l'écriture chinoises.

D'abord, la langue des Chinois est de nature polysyllabique - sans réelle différence avec celle des autres langues vivantes - tandis que leur écriture, étant quant à elle, de nature strictement monosyllabique, se distingue de la langue parlée. Ensuite, l'écriture chinoise est postérieure à la constitution de la langue et les caractères sont postérieurs aux mots - unités significatives du langage<sup>126</sup>; la langue parlée est constituée de mots qui ne sont pas systématiquement monosyllabiques, ce que leur transcription ultérieure en caractères a tendance à masquer. Autrement dit, l'écriture en caractères n'est pas constitutive de la langue elle-même, du moins au départ.

---

<sup>125</sup> Vivianne Alleton a toujours combattu l'idée d'une altérité radicale de l'écriture chinoise ainsi que le « rêve idéographique » (in *Pensée en chine aujourd'hui*, p.253). Elle cite, dans *l'oubli de la langue et l'« invention » de l'écriture chinoise en Europe*, la remarque tardive de Humboldt en 1835 : « les savants qui se sont presque laissés aller à oublier que le chinois est une langue parlée ont tellement exagéré l'influence de l'écriture qu'ils ont, pour ainsi dire, mis l'écriture à la place de la langue » (W. von Humboldt, *Über die Kawi-Sprache der Insel Java* (publié après sa mort, en 1836-1839). *Introduction à l'œuvre sur le Kavi et autres essais*, Paris, Éditions du Seuil, 1974. Cité in Alleton) (*Études chinoises*, vol. XIII, n° 1-2 printemps-automne, 1994). La longue correspondance entre Abel-Rémusat et Humboldt sur la question de nature du chinois, laisse penser que c'est le premier qui a influencé et infléchi la position du second.

<sup>126</sup> Si Abel-Rémusat ne dispose évidemment pas encore de la distinction conceptuelle entre monème et phonème, telle qu'on la trouve en linguistique dans le fonctionnalisme de Martinet ; il mène déjà une réflexion sur ce que sont les plus petites unités lexicales ayant un sens.

Les arguments d'Abel-Rémusat sont les suivants <sup>127</sup>:

[...] les caractères chinois se réunissent souvent plusieurs ensemble pour exprimer des noms et des idées simples, et forment, par leur jonction, des expressions qui sont composées de caractères, comme les mots des langues latine ou française sont composés de syllabes. Cette réunion peut avoir lieu de plusieurs manières sur chacune desquelles il est nécessaire de dire quelques mots. [...] Avant tout, il faut avouer que tous les caractères, sans exception, ont une prononciation qui consiste en un mot très court, et quoique souvent complexe, monosyllabique pourtant, à prendre cette expression dans son acception vulgaire, et que l'on ne trouve jamais plusieurs syllabes, au moins suivant l'idée communément attachée à ce mot, réunies pour exprimer le son d'un caractère. (*Ibid.*, pp.49-50)

Quelques écrivains, parmi lesquels Fourmont occupe le premier rang, ont considéré la langue chinoise comme étant l'invention de quelques philosophes qui en ont par la suite communiqué l'usage à leur nation, et regardant les caractères comme antérieurs aux mots, et par conséquent l'écriture comme préexistante au langage, ils ont fait, des termes de la langue parlée, l'expression des caractères ou leur nom, si j'ose ainsi parler : en cela ces auteurs me semblent avoir interverti l'ordre naturel. [...] N'est-il pas beaucoup plus vraisemblable de supposer qu'il y avait chez les Chinois, avant l'invention des caractères, une langue composée de mots, sinon tous monosyllabiques, au moins très courts comme, on les trouve chez beaucoup de nations barbares ? Cette langue aura été adoptée par inventeurs de l'écriture pour servir de prononciation aux caractères, et pour que les gens instruits pussent s'entendre avec le vulgaire. (*Ibid.*, pp.51-52)

[...] puisqu'en demandant à un Chinois non lettré les noms des objets les plus simples, il est impossible qu'il ne se rencontre dans ses réponses un grand nombre de mots qu'on devra prendre pour de véritables polysyllabes,

---

<sup>127</sup> Ces citations sont tirées de l'ouvrage Sur la nature monosyllabique attribuée communément à la langue, version en latin, publié dans le tome III des *Fundgruben des Orients (Mines de l'Orient* Vienne, 1813-14). La version en français a été recueillie dans *Mélanges Asiatiques*, Tome II. pp.47-61. La pagination correspond à cette dernière publication.

si l'on ne considère que la langue et l'oreille sans avoir égard aux caractères. (*Ibid.*, p.58)

Enfin, dans la conclusion de l'article, Abel-Rémusat met en évidence la nature polysyllabique de la langue chinoise sans réelle différence avec celle des autres langues naturelles, et souligne l'origine des erreurs dont sont victimes les auteurs défendant la nature monosyllabique du chinois:

Il me paraît difficile de faire voir une différence réelle entre les mots chinois devenus polysyllabiques par la composition ou l'addition des formes grammaticales, et les termes des autres langues qui pour la plupart doivent leur allongement aux mêmes causes. (*Ibid.*, pp.60-61)

[...] certains philologues systématiques [qui] ont voulu comprendre les langues des Chinois, [...] ont été trompés par les apparences, et ont eu plus d'égard à la forme extérieure qu'à la nature intime de langues qu'ils ne connaissaient pas [...]. (*Ibid.*, p.61)

### 6.3.2. La nature de l'écriture

Abel-Rémusat est fasciné par l'écriture chinoise. Si certaines de ses remarques trahissent l'influence de l'épistémè de l'époque, sa connaissance profonde des divers aspects du chinois lui a permis de se forger une idée assez juste de l'écriture.

Soucieux d'élaborer une conception générale de l'écriture, Abel-Rémusat réfute les clichés concernant l'apparition légendaire de l'écriture chinoise et affirme que toute écriture est le produit du processus de civilisation et suit l'évolution générale de l'homme. L'apparente singularité de l'écriture chinoise ne l'empêche pas d'être un système aussi maniable, opérationnel et économique que les autres systèmes d'écriture achevés.

Le « génie particulier de la langue chinoise [...] consiste uniquement dans l'écriture » (*Essai sur la langue et la littérature Chinoises*, 1811. p.34, c'est nous qui soulignons, voir Extrait 1). Cette insistance déjà présente dans son premier essai sur

le chinois, revient très souvent dans les propos d'Abel-Rémusat. Ce sont ses travaux paléographiques qui l'autorisent à porter ce jugement et à montrer que la langue chinoise, grâce à son écriture, révèle mieux qu'aucune autre les étapes du progrès de la connaissance humaine.

Plusieurs dimensions doivent être prises en compte pour comprendre la conception qu'a Abel-Rémusat de l'écriture.

Extrait 1 :

C'est une marque du génie particulier de la langue chinoise qui consiste uniquement dans l'écriture, absolument indépendante de la parole, et dont les caractères n'ont de prononciation que celle qu'on convient de leur donner. Cette convention existe bien chez tous les peuples à l'égard de l'alphabet dont chaque signe ne rappelle un son que parce qu'on a l'habitude de les joindre ensemble. Mais chez les Chinois, il faut la faire à l'égard de tous les caractères. De là vient qu'on peut très-bien savoir parler chinois sans savoir l'écrire ni le lire, comme M. Deguignes.

(Abel-Rémusat, 1811, *Essai sur la langue et la littérature Chinoises*, Paris, p.34)

A. L'écriture chinoise est un système inventé *a posteriori*, après la constitution de la langue parlée.

Abel-Rémusat pense que toute écriture est un système inventé *a posteriori*, après la constitution de la langue parlée (Il y insiste dans sa thèse sur la nature polysyllabique de la langue chinoise). Ainsi, il y a toujours une part de convention sinon d'arbitraire dans la fixation des signaux graphiques aux signes acoustiques. Cette caractéristique, qu'on pense bien souvent propre à la langue des Chinois, est cependant universelle, qu'il s'agisse de la de la prononciation des caractères ou des alphabets. Abel-Rémusat le souligne : « les caractères n'ont de prononciation que celle qu'on convient de leur donner. Cette convention existe bien chez tous les peuples à l'égard de l'alphabet dont chaque signe ne rappelle un son que parce qu'on a l'habitude de les joindre ensemble ». Il précise la différence entre chinois et langue

alphabétique en indiquant que cette correspondance de la graphie avec le son existe cependant « chez les Chinois, [...] à l'égard de tous les caractères » (*Essai sur la langue et la littérature Chinoises*, 1811. p.34). L'écriture chinoise ne suit cependant pas la même logique que l'écriture alphabétique ; et ce bien que l'écriture chinoise puisse transcrire en caractère, aussi exactement que les autres écritures, d'après les conventions de prononciation, tout ce qu'on est capable de dire à l'oral. Autrement dit, lorsque Abel-Rémusat déclare dans le même paragraphe que « l'écriture [chinoise], [est] absolument indépendante de la parole », il faut comprendre d'abord qu'il distingue les notions de langue et de parole<sup>128</sup>, ainsi que les notions de langue (parlée) et d'écriture ; et ensuite que cette affirmation de l'indépendance de l'écriture chinoise ne constitue pas une négation de sa fonctionnalité - c'est-à-dire tout de ce qui relève de ses fonctions extérieures : conserver ou transmettre un message oral, par exemple ; mais plutôt une mise en question de son fonctionnement - des principes internes selon lesquels elle se constitue (voir Extraits 1 & 2).

Extrait 2 :

Les Chinois n'ont point de lettres proprement dites ; les signes de leur écriture, pris en général, n'expriment pas des prononciations, mais des idées. La langue parlée et la langue écrite sont donc bien distinctes et séparées : toutefois chaque mot de l'une répond au signe de l'autre qui représente la même idée, et réciproquement.

(Abel-Rémusat, 1822, *Éléments de la grammaire chinoise*. Prolégomènes. S. I<sup>er</sup> Ecriture. p.1)

B. L'écriture chinoise « absolument » indépendante de la parole représente des idées.

Puisqu'Abel-Rémusat considère que les moyens langagiers sont pour les hommes un moyen de « faire avec certitude l'échange de leurs pensées » (« Lettre de Rémusat à Humboldt » citée plus haut pp.119-124, publiée dans le *Journal Asiatique*), les sons et les graphies peuvent être considérés comme des moyens

---

<sup>128</sup> Distinction qui annonce approximativement celle que formulera Saussure.

équivalents lorsqu'ils sont capables de représenter les mêmes idées et d'assurer les mêmes procédures (voir Extrait 2).

De la sorte, l'écriture alphabétique, attachée à la parole n'est qu'un système accessoire de celui de la langue parlée. Les alphabets n'ont pas de sens sans passer par le biais de l'empreinte acoustique : ils ne sont, aux yeux d'Abel-Rémusat, que des formes graphiques « insignifiantes » : « Savoir lire n'est rien dans les langues ordinaires [...] [puisqu'on y voit] que des prononciations bizarres ou insignifiantes » (voir Extrait 3).

Dans l'écriture chinoise en revanche, les caractères qu'on trouve sont à la base des « symboles ingénieux et pittoresques », c'est-à-dire des symboles qui sont capables de représenter, à eux seuls, les objets qu'ils désignent et les concepts qu'ils indiquent, sans nécessiter de détour par la langue parlée ; tout se joue directement dans le jeu de combinaison des formes graphiques. Par conséquent, « l'esprit avec [l'écriture chinoise] n'a qu'une opération à exécuter » - communiquer les idées directement avec les graphies. Et c'est la raison pour laquelle Abel-Rémusat prétend que « savoir lire n'est rien dans les langues ordinaires : c'est tout dans la langue chinoise » (voir Extrait 4). L'écriture chinoise n'est pas la transcription de la parole, elle est en réalité, en elle-même, un système en tout point équivalent à celui de la parole (voir également Extraits 2 & 3).

Extrait 3 :

Cette nature singulière de l'écriture chinoise, qui consiste à représenter immédiatement les idées par des symboles convenus, au lieu de les rappeler à la mémoire par l'intermédiaire des sons, lui appartient exclusivement, depuis que les hiéroglyphes égyptiens ont cessé d'être en usage; et c'est un des rapports sous lesquels elle peut davantage piquer la curiosité. Si, dans les langues ordinaires, l'étymologie et l'analyse donnent quelquefois lieu à des résultats intéressants, en rendant sensibles dans les mots l'origine et la progression des idées, quel attrait ne doit pas avoir l'examen de ces caractères antiques, où un peuple qui touche aux premiers âges du monde a renfermé tant de traditions, et tracé, sans le vouloir, l'histoire de ses plus anciennes pensées et des opérations. Quel plaisir pour un métaphysicien de

retrouver, en analysant l'un des caractères du *Yi-king* ou du *Chou-king* ou du *Chou-king*, quelque'un de ces rapprochements d'autant plus singuliers qu'ils tiennent moins à la nature des choses, d'assister comme par intuition aux raisonnements de *Tcheou-koung* ou de Confucius, de réaliser, en un mot, le vœu de Buffon ou de Condillac, en reconnaissant les premiers pas de la raison humaine, et la surprenant, pour ainsi dire, dans ses premiers écarts !

Combien d'Occidentaux seraient portés à croire que les Chinois en sont restés à ces premiers pas, à ces premiers écarts ! [...].

(Abel-Rémusat, 1815, *Programme du cours de langue et de littérature chinoises et de tartare-mandchou ; précédé du discours prononcé à la première séance de ce cours, dans l'une des salles du Collège royal de France, le 16 janvier 1815*, Paris, p.20)

Extrait 4 :

Croirait-on l'écriture chinoise plus difficile à apprendre, parce qu'elle représente des idées, au lieu de figurer des sons ? Mais cela même la rend à mon avis plus facile à graver dans la mémoire. L'esprit avec elle n'a qu'une opération à exécuter, au lieu que dans toutes les autres langues, on n'a rien appris quand on ne sait que le son d'un mot, parce qu'il ne conduit presque jamais à la signification. Savoir lire n'est rien dans les langues ordinaires : c'est tout dans la langue chinoise ; sans compter qu'il est plus facile à la mémoire de retenir des symboles ingénieux et pittoresques, que des prononciations bizarres ou insignifiantes; de même que l'imagination est plus frappée d'une action figurée sur un tableau par un peintre habile, que de la même action imparfaitement rendue par des paroles ou par tout l'art du musicien.

(Abel-Rémusat, 1815, *Programme du cours de langue et de littérature chinoises et de tartare-mandchou ; précédé du discours prononcé à la première séance de ce cours, dans l'une des salles du Collège royal de France, le 16 janvier 1815*, Paris, pp.18-19)

C. L'écriture chinoise est le seul système capable de révéler, par sa structure interne, la continuité de la construction des connaissances de l'homme.

Abel-Rémusat pense que dans les langues, il doit exister deux sortes de termes - les « termes primitifs » et les « termes secondaires ». Si l'homme perfectionne son langage suivant la connaissance qu'il a de la nature, de son environnement, clarifier l'ordre d'apparition des différents termes permettrait de comprendre l'évolution « des pensées et des notions » humaines. Identifier plus particulièrement, les « termes primitifs » aiderait à préciser « l'état moral et le degré de civilisation » des êtres humains dans la haute antiquité (Abel-Rémusat, « Sur les caractères figuratifs qui ont servi de base à l'écriture chinoise ». in *Mélange Asiatique*, Tome II. p.33, voir Extrait 5).

Extrait 5 :

Si l'on pouvait démêler, dans la foule des expressions d'une langue, celles qui ont appartenu de tout temps au peuple qui la parle, et celles qu'il a créées plus récemment, ou empruntées à d'autres peuples ; séparer et trier, si j'ose ainsi parler, les termes primitifs et les termes secondaires ; rapporter avec certitude les dérivés à leurs radicaux, suivant la nature des idées qu'ils représentent ; les distribuer par genres, les arranger par familles, les classer par siècles ; faire, en un mot, l'inventaire exact et raisonné des signes, et conséquemment aussi celui des pensées et des notions qu'ils expriment ; il est probable, comme l'imaginait Leibnitz, qu'on jetterait beaucoup de jour sur l'état antique et la marche progressive des opinions religieuses et scientifiques, sur l'âge des principales inventions, sur l'origine et la communication des croyances, des lois, enfin, sur tout ce qui constitue l'histoire des nations.

(Abel-Rémusat, « Sur les caractères figuratifs qui ont servi de base à l'écriture chinoise ». Recueilli in *Mélanges Asiatique* Tome II, 1821, pp.34-46. p.33)



Retracer cette évolution est plus facile dans le cas de l'écriture chinoise qui est un véritable conservatoire des notions primitives, tandis que l'alphabet n'est qu'une transcription de la langue parlée laquelle est mouvante et évolutive. L'écriture alphabétique n'est qu'une « expression des sons », au contraire, l'écriture des Chinois « depuis les premiers tems jusqu'à présent, [consiste à] peindre les objets [...] [à] tracer des figures » (*ibid.*, p. 34).

Après avoir identifié les « termes primitifs » subsistant dans la langue chinoise, Abel-Rémusat félicite l'écriture des Chinois d'avoir permis de « montre[r] le genre de monumens [sic] le plus singulier, et peut-être le plus authentique qu'aucun peuple ait conservé, [et de] report[er] à un état de choses dont il est impossible qu'aucune chronique ait conservé le souvenir » (*ibid.*, p.41). Et par la suite, en comparant ces « termes primitifs » avec les caractères modernes, Abel-Rémusat en tire deux conséquences essentielles qui montrent le génie de l'écriture chinoise.

Premièrement, l'écriture chinoise a franchi un « double obstacle » qu'aucune autre écriture primitive (pictographique) n'avait pu surmonter. Il s'agit de l'obstacle de l'inflation du nombre des signes écrits dans le but d'exprimer des idées elles-mêmes de plus en plus complexes et nombreuses. Les caractères chinois ont réussi à ne pas « se confondre en se multipliant » (*ibid.*, p.43).

L'écriture chinoise grâce à l'apparition de procédures combinatoires (les caractères composés) est restée économique, ses procédés ingénieux et inventifs de transformations des caractères lui ont permis de demeurer la plus ancienne qui soit encore en utilisation aujourd'hui (voir Extrait 6).

Extrait 6 :

En poursuivant l'étude des anciens caractères chinois, on s'aperçoit que l'idée première qui leur avait donné naissance ne tarda pas à être fécondée par les plus heureux développements. D'autres besoins se faisant sentir, et l'art d'écrire venant s'appliquer à des usages auxquels on n'avait pas pensé d'abord, il fallut augmenter le nombre des signes, et pour cela recourir à de nouveaux procédés : car il ne pouvait pas être question de tracer de nouvelles figures, qui auraient fini par se confondre en se multipliant, et d'ailleurs on avait à peindre des objets sans figures, et il fallait donner de la couleur et du corps aux pensées.

[...]

[...] La manière dont on a surmonté ce double obstacle, tout en prouvant qu'on n'avait encore à se féliciter que de bien médiocres progrès dans la culture sociale, fait beaucoup d'honneur au génie des inventeurs. Ils ont exécuté tout ce qui était possible dans leur position : circonstance qu'on n'observe pas assez communément pour la passer sous silence. Ils ont combiné deux à deux ou trois à trois les figures primitives, et ils ont formé par ce procédé une innombrable multitude de signes composés qui offrent des symboles ingénieux, des définitions vives et pittoresques, des énigmes d'autant plus intéressantes que le mot n'en a pas été perdu, et qu'on n'est pas réduit, comme à l'égard des hiéroglyphes égyptiens, à le deviner en s'abandonnant aux rêves de son imagination.

(*Ibid.*, p.43).

Deuxièmement, les procédés combinatoires du chinois impliquent une classification par genre et par espèce, un regroupement par analogie et par ressemblance des êtres naturels, des objets matériels, des sentiments, ou des notions abstraites. Ces réalités sont ensuite reconstituées en graphies avec des éléments graphiques existant déjà : par exemple la colère est illustrée par un caractère qui représente un cœur surmonté du signe « esclave » (exemple cf. Abel-Rémusat, 1821, « Sur les caractères figuratifs qui ont servi de base à l'écriture chinoise »). Les

Chinois montrèrent ici leur sens de l'observation, leur imagination et leur raisonnement.

Bien que l'ensemble de ces processus ne soit pas vraiment conscient, les symboles recomposés sont devenus des signes capables d'exprimer les concepts mentaux aussi bien que les figures pictographiques représentent les objets. Ainsi, devenus progressivement analytiques, les caractères chinois contiennent, selon Abel-Rémusat, « tout l'ordre de choses dans lequel [on] viv[ait et continue à vivre] » (*ibid.*, p.45) : les mœurs, les traditions, les connaissances de la nature, les savoirs typologiques, etc. Et cette propriété est exclusive à l'écriture chinoise (voir également Extraits 6 & 7).

Extrait 7 :

Pour les êtres naturels, et pour une foule d'autres objets qui purent y être assimilés, on les classa par familles, à la suite de l'animal, de l'arbre ou de la plante qui en étaient comme le type. ... Le nom de chaque être naturel se trouva ainsi formé de deux parties, l'une qui se rapportait au genre, l'autre qui déterminait l'espèce par un signe indiquant ou les particularités de conformation, ou les habitudes de l'animal, ou les usages qu'on en pouvait tirer. Par cet ingénieux procédé, se trouvèrent formées de véritables familles naturelles, qui, à quelques anomalies près, pourraient être avouées des naturalistes modernes, et où les dénominations spécifiques semblent les essais de la nomenclature binaire de Linnéus, et en ont presque tous les avantages.

Quant aux notions abstraites et aux actes de l'entendement, la difficulté était plus grande, et elle ne fut pas moins ingénieusement éludée.

[...] J'ai dit que les Chinois étaient encore bien peu civilisés quand ils inventèrent cette écriture composée.

(*Ibid.*, pp.43-44)

### **6.3.3. La place de la culture**

Dans l'enseignement dispensé par Abel-Rémusat dans le cadre de la chaire de « langue et de littérature chinoises et de Tartare-Mandchou », la culture apparaît comme le contexte de toutes les activités de l'esprit : la langue et l'écriture y prennent forme et la réforment en retour. Ainsi, le « Discours sur l'origine, les progrès et l'utilité de la culture du chinois en Europe » qu'Abel-Rémusat a prononcé et le « programme du cours » qu'il a annoncé lors de sa première séance au Collège de France le 16 janvier 1815, mentionnent des thèmes très variés qui relèvent de tous les domaines du savoir : l'histoire, la géographie, la philosophie, la littérature, les langues modernes ou anciennes, et même les sciences. Aux yeux d'Abel-Rémusat, ces aspects civilisationnels sont pleinement parties prenantes des études de chinois.

## **6.4. Analyse de la conception didactique**

### **6.4.1. La conception de l'enseignement et de l'apprentissage**

Abel-Rémusat rejette l'idéal contemplatif d'une connaissance qui serait une fin en soi. Dans le cas des études de chinois, il critique les esprits superficiels pour lesquels c'est « comme si la connaissance d'une langue difficile était un titre de gloire, lors même qu'on n'en fait aucun usage » (Abel-Rémusat, 1822, « Lettre au rédacteur du Journal Asiatique » in *Mélanges Asiatiques*, Tome II, 1826, p.22).

Apprendre une langue sert le développement de l'intelligence de l'homme, lui découvre une vision du monde plus large et plus objective. Apprendre une langue éloignée permet ainsi d'apprécier une autre culture, une autre civilisation et une autre pensée telle que « l'intelligence du chinois ». Voilà pourquoi une approche globale est, pour Abel-Rémusat, la seule légitime pour qui veut étudier une langue.

Plus concrètement, pour les études de chinois, il faut, d'un côté « l'étude pratique de la langue et de l'écriture », par « ce que l'une et l'autre offrent de particulier » (Abel-Rémusat, 1827, « Observation sur quelques passages de la lettre précédente », in *Lettre édifiantes et curieuses sur la langue chinoise*, éd. 1999,

p.187), car l'une comme l'autre plongent dans une rationalité culturelle propre à la nation chinoise ; et de l'autre, des études littéraires pour approfondir les pensées par l'érudition.

Pour Abel-Rémusat, la langue est un instrument pour former la pensée. L'étude du chinois est une « gymnastique intellectuelle » et aboutira à l'enrichissement des connaissances de l'homme. Ceci rejoint une opinion commune des auteurs de l'époque, une vision philosophique selon laquelle « c'est dans les mots que nous pensons » (Hegel, *Philosophie de l'esprit*, 1817).

Abel-Rémusat souligne que la méthode pour envisager l'étude du chinois doit se conformer à sa finalité et à la nature de l'objet à enseigner.

- Il distingue donc d'abord les moyens et les finalités de l'apprentissage du chinois que mettaient en avant les missionnaires des siècles précédents de ceux que se donnent ses contemporains, lettrés européens : « le but même que [les missionnaires] se proposent dans l'étude de la langue chinoise [ne] peut [pas] se comparer à celui d'un Européen qui s'y consacrerait » (*Essai sur la langue et la littérature chinoise*, 1811, p.60).
- Il prône ensuite une approche analytique. Ainsi l'enseignement qu'il propose consiste à initier les étudiants par l'explication des principes de la langue et de l'écriture chinoises. Les connaissances portant sur la langue se séparent sensiblement de la pratique de la langue. Car la pratique de la langue n'épuise pas l'intérêt qu'on peut porter à la langue : un simple séjour dans le pays où on la parle suffit à atteindre le premier objectif.

En ce qui concerne les activités et exercices proposés aux étudiants, ils consistent essentiellement en lecture, exercices de traduction, essais, dissertations ou recherches autonomes (Cf. Abel-Rémusat, 1815, *Programme du cours de langue et de littérature chinoises et de tartare-mandchou*). Ils sont d'ailleurs plus littéraires que linguistiques.

Le français est la langue de référence principale. Bien qu'Abel-Rémusat souligne l'importance de prendre du recul vis-à-vis des langues alphabétiques dans

l'étude du chinois, des connaissances approfondies en L1 et en d'autres langues étrangères sont nécessaires pour une meilleure compréhension des phénomènes linguistiques, et ce quels que soient les universaux langagiers ou les singularités chinoises. En outre, les explications, les analogies, les terminologies passent principalement par le français.

L'enseignement du chinois au Collège de France consistait fondamentalement à expliquer des principes, il n'y avait donc pas de traitement des erreurs à proprement parler. L'« erreur » ne saurait provenir que de points de vue incomplets ou divergents sur la langue. Abel-Rémusat opte plutôt pour une voie démonstrative : réfuter les contre-exemples ou montrer les conséquences absurdes des hypothèses opposées aux siennes sur la nature de la langue ou de la grammaire chinoise et renforcer la bonne explication des faits linguistiques en donnant des preuves issues d'observations directes de la langue.

#### **6.4.2. Le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant**

Au lieu de parler d'apprenants, il serait plus adéquat de désigner par le terme d'« auditeurs » le public des chaires au Collège de France (alors Collège Royal). Les étudiants y étaient considérés comme chercheurs débutants. Le rôle du professeur était de les guider en leur fournissant les moyens fondamentaux de leurs études et recherches.

Le Collège de France exige des titulaires de chaire qu'ils présentent chaque année des contenus nouveaux. Ainsi l'objet d'étude de la chaire de chinois s'est progressivement élargi et enrichi. Dans une lettre au rédacteur du *Journal Asiatique*, Abel-Rémusat se félicite des résultats et des progrès de cet enseignement :

J'aurais maintenant à vous rendre compte des efforts qui ont été faits depuis huit ans pour étendre et propager en France la connaissance du chinois. [...] une douzaine d'hommes studieux s'assemblent régulièrement pour s'occuper d'un objet quelconque, [...] leurs idées [...] s'étendent et [...] se rectifient. C'est l'effet de toute réunion peu nombreuse, que la vérité s'y

découvre, et que l'erreur et les préjugés s'y dissipent comme d'eux-mêmes [...]. (Abel-Rémusat, 1822, In *Mélanges Asiatique*, Tome II. pp.19-32)

### 6.4.3. Les matériels et les supports pédagogiques

Comme l'apprenant devait se détacher de son propre raisonnement et sympathiser avec un mode de penser qui pouvait lui paraître étranger, le recours à des supports authentiques ainsi qu'à des analyses objectives basées sur des méthodes expérimentales rigoureuses devenait essentiel.

Des références bibliographiques étaient fournies pour que l'apprenant puisse envisager ou perfectionner son étude d'une façon plus autonome.

Au collège de France, le choix et l'organisation des contenus revenaient au titulaire de la chaire. L'enseignement du chinois se divisait en deux grands champs : l'exposé des principes de la langue et de l'écriture et l'analyse littéraire.

A travers la brochure publiée et distribuée comme *Programme du cours de langue et de littérature chinoises et de tartare-mandchou* en 1815, on voit que la partie de l'enseignement consacrée au chinois est divisée en cinq sections<sup>129</sup>:

1. La section « langue parlée » explique essentiellement la constitution des mots chinois, les prononciations, les méthodes de transcription et d'analyse phonétique, et l'étude des dialectes.
2. La section « langue écrite » porte sur l'origine des caractères, différents styles de calligraphie, et le fonctionnement de l'écriture.
3. La section « Lou-chou » (六书, *Liushu*) précise davantage la composition des caractères chinois, leurs éléments constitutifs ainsi que l'art de les tracer.
4. La section « phraséologie » consiste à apprécier les différents styles linguistiques et littéraires - style antique (*guwen*), style oratoire (*wenchang*), style mandarinique (*guanhua*) et style vulgaire (*xiaoshu*).

---

<sup>129</sup> Une autre partie concerne la langue manchoue.

5. La section « grammaire » s'appuie sur des textes littéraires, des extraits des classiques et y applique des analyses grammaticales proprement dites.

Les ouvrages proposés aux étudiants contiennent les mêmes orientations que les cours, ce sont surtout des manuels de grammaire, des dictionnaires bilingues, des ouvrages d'initiation à la langue chinoise, des essais d'analyse littéraire, et des textes classiques imprimés en chinois et traduits en manchou ou en langues européennes<sup>130</sup>.

Cependant, aucun contenu n'est directement destiné à apprendre le chinois, c'est-à-dire à maîtriser sa pratique, à développer une compétence de communication active. A cet égard, il faut rappeler qu'Abel-Rémusat lui-même n'exerce pas la langue parlée du chinois (il ne parle pas chinois). A défaut de moyens matériels, les étudiants assistant à ses cours n'entendent aucune phrase en chinois, (ni sans doute en tartare-mandchou). Les quelques supports écrits proposés aux étudiants sont censés leur donner des exemples concrets afin de les sensibiliser à la langue réelle, plutôt que les enfermer dans les théories obscures. Malgré tout, l'exposition à la langue « authentique » est aussi limitée pour l'œil que pour l'oreille. La difficulté d'imprimer des manuels en caractères chinois ainsi que l'imperfection des transcriptions alphabétiques, sont des obstacles difficilement surmontables pour ce premier enseignement du chinois<sup>131</sup>.

Dans ses ouvrages de grammaire chinoise qui servirent également comme manuel pour son cours, Abel-Rémusat insistait sur la nécessité d'exposer le chinois tel qu'il est. Malgré les difficultés d'impression, il essayait toujours de présenter un tableau contenant des caractères chinois et tâchait de faire imprimer les phrases selon les normes chinoises (écrites de droite à gauche, et de haut en bas à l'époque). Et afin de mieux cerner les singularités du chinois, il soulignait l'utilité d'imprimer des phrases en caractères chinois, de leur faire correspondre d'abord une transcription alphabétique ensuite une traduction mot par mot et enfin une traduction de toute la phrase.

---

<sup>130</sup> Cf. Abel-Rémusat, « Discours » et « Programme du cours de langue et littérature chinoises », 1815.

<sup>131</sup> Cf. Abel-Rémusat, *Essai sur la langue et la littérature chinoise* ; Sur la transcription des mots orientaux en lettres européennes, 1819, in *Mélanges asiatiques*, Tome I.



## Chapitre 7. Antoine Bazin et la chaire de chinois vulgaire à l'Ecole des langues orientales<sup>132</sup> : une formation spécifique de haut niveau

### 7.1. Contexte institutionnel

Depuis sa création en 1795 par le décret-loi du 10 germinal an III, l'Ecole spéciale des Langues orientales vivantes se distingue clairement par le type d'enseignement qu'elle propose. Que ses fondateurs et le législateur l'aient initialement fait dépendre du Ministère de l'Intérieur, avant son rattachement au ministère de l'Instruction publique, n'est pas innocent : elle a d'abord visé à donner les moyens linguistiques nécessaires à ceux qui étaient chargé des affaires coloniales, civiles voire militaires. Ainsi, dans le rapport de Lakanal (1795)<sup>133</sup>, des arguments développent ces enjeux politiques et économiques :

Il est instant d'en assurer l'enseignement [des langues orientales vivantes], parce que sans elles il est impossible de négocier avantageusement avec les naturels de l'Asie. D'un autre côté, les savants et les artistes tireront de différents ouvrages orientaux, sur l'astronomie, la chimie, la médecine, des matériaux précieux pour les arts et les sciences. Enfin, parce qu'il est nécessaire d'éclairer les nations étrangères sur les calomnies répandues avec profusion contre nous par les Allemands et les Anglais ; car les pamphlets émis par les presses de *Batavia* et de *Calcutta* ont nui davantage à la révolution française, dans ces régions lointaines, que l'artillerie de toutes les puissances liguées pour nous asservir. (In Ecole spéciale des langues orientales vivantes, 1872, *Documents relatifs à la constitution et à l'histoire de l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes*, pp.28-29.)

---

<sup>132</sup> Ancien nom de l'Inalco.

<sup>133</sup> A ce sujet, Cf. « Le rapport de Lakanal au nom des comités réunis de l'instruction publique et des finances sur le projet d'organisation d'une école de langues orientales, présenté devant la Convention et imprimé parallèlement à la loi de 1795 » in 1872, *Documents relatifs à la constitution et à l'histoire de l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes*. pp.27-32. Proche de Lakanal, Langlès, qui le premier a envisagé la fondation d'une école spéciale des langues orientale, est susceptible d'avoir été le véritable rédacteur de ce rapport. Cf. également le discours de Langlès prononcé au 21 brumaire an V (11 novembre 1796) à l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes.

Le premier article du décret de 1795 souligne déjà, l'« utilité reconnue pour la politique et le commerce » de ce type d'enseignement et en fait donc un des principes directeur de l'école (voir Extrait 8). Cette perspective utilitaire implique une légitimation du statut spécial de l'Ecole, distinct de celui du Collège de France où des langues orientales étaient alors enseignées. Outre la valorisation pratique et pragmatique des savoirs, l'enseignement aux Langues O' distingue spontanément les langues savantes ou mortes des langues vulgaires ou vivantes ; c'est surtout à ces dernières que les professeurs de l'Ecole doivent donner la priorité.

Toutefois, l'Ecole ne s'est pas immédiatement intéressée à la langue chinoise. Ce sont des considérations politiques et sociales qui ont joué : la préférence de Lakanal pour l'étude du mandchou à la place de celle du chinois est celle d'une réalpolitique qui reconnaît les « Tartares Mantchoux, [comme] maîtres de la Chine » (Rapport de Lakanal, 1795, In 1872, *Documents, op. cit.*). Rejeté lors de la fondation de l'école, puis à nouveau en 1839, le projet de cours de chinois n'a abouti qu'au lendemain de la Première Guerre de l'Opium (1836-1842) qui avait vu la victoire de la Grande-Bretagne. Les ambitions coloniales de la France en Chine et la rivalité franco-britannique ont été décisives pour la création de la chaire de chinois parlé aux Langues O'. Les conceptions pédagogiques de Bazin, premier titulaire de la chaire de chinois, furent influencées par ce contexte.

Extrait 8 :

DÉCRET-LOI DU 10 GERMINAL AN III

(30 MARS 1795)

*Portant qu'il sera établi, dans l'enceinte de la Bibliothèque nationale, une école publique destinée à l'enseignement des langues orientales.*

LA CONVENTION NATIONALE, après avoir entendu le rapport de ses comités d'instruction publique et des finances,

DÉCRÈTE :

ARTICLE PREMIER.

Il sera établi, dans l'enceinte de la Bibliothèque nationale, une école publique destinée à l'enseignement des langues orientales vivantes d'une utilité reconnue pour la politique et le commerce.

ART. 2.

L'Ecole des langues orientales sera composée : 1° D'un professeur d'arabe littéraire et vulgaire ; 2° D'un professeur pour le turc et le tartare de Crimée ; 3° D'un professeur pour le persan et le malais.

ART. 3.

Les professeurs feront connaître à leurs élèves les rapports politiques et commerciaux qu'ont avec la République les peuples qui parlent les langues qu'ils sont chargés d'enseigner.

ART. 4.

Lesdits professeurs composeront en français la grammaire des langues qu'ils enseigneront. Ces divers ouvrages seront remis au comité d'instruction publique.

ART. 5.

Le mode de nomination et le salaire des professeurs de langues orientales seront les mêmes que ceux des professeurs des écoles centrales instituées par la loi du η ventôse dernier.

ART. 6.

Le comité d'instruction publique demeure chargé du règlement de police de l'école des langues orientales.

WISE. Signé S.-E. MONNEL.

COLLATIONNE. Signé PELET, président ;

BODIN, C.-A.-A. BLAUD, secrétaires.

## **7.2. Bazin et ses principaux travaux**

Antoine Pierre Louis Bazin (1799-1862) fut élève d'Abel-Rémusat et de Stanislas Julien au Collège de France. Sinologue spécialisé dans le théâtre des Yuan, il devint le premier professeur de chinois à l'Ecole des langues orientales. La chaire de chinois vulgaire fut créée en 1843, mais les cours avaient commencé dès 1840. Ce délai entre l'inauguration du cours et sa légitimation par le décret du roi, témoigne d'une certaine réticence de la part des professeurs et de leurs réserves sur l'utilité de l'étude du chinois et sur la nécessité d'une seconde institution dédiée à son enseignement à Paris.

Formé par les deux maîtres les plus réputés pour leur connaissance érudite du chinois classique, Bazin rejette cependant l'étude de la langue savante et préconise celle de la langue vulgaire. Le contexte économique et politique, les nouvelles relations entre l'Europe et l'Asie l'incitent à préconiser une approche plus pratique et plus simple afin de répondre aux besoins des élèves. Bien que ses théories sur la langue chinoise ne soient pas toutes unanimement reçues, on lui reconnaît une pensée originale et une tentative sincère de moderniser les études de chinois.

Les principaux travaux de Bazin sur la Chine, et sur la langue et la littérature chinoises (Références abrégées)

Sur la langue chinoise

- *Mémoire sur les principes généraux du chinois vulgaire* (1845, abr. *Mémoire*)
- « Rapport sur manuel pratique de la langue chinoise vulgaire par M. Louis ROCHET » (1846)
- *Grammaire mandarine ou Principes généraux de la langue chinoise parlée* (1856, abr. *Grammaire mandarine*)

Sur la littérature chinoise

- *Théâtre chinois ou Choix de pièces de théâtre composées sous les empereurs mongols* (1838)
- « Notice du Chan-haï-king, cosmographie fabuleuse attribuée au grand Yu » (1839)
- *Le Pi-pa-ki ou l'Histoire du luth : Drame chinois* (Traduction) (1841)
- « Rapport sur une version chinoise des fables d'Esopé publiée à Canton par M. Thom » (1843)
- « Rapport fait à la Société Asiatique sur une chrestomathie chinoise » (1848)
- *Le siècle des Youên ou Tableau historique de la littérature chinoise depuis l'avènement des empereurs mongols jusqu'à la restauration des Ming* (1850)

Sur la Chine

- « Mémoire sur l'organisation intérieure des écoles chinoises » (1839)
- *Chine moderne ou description historique, géographique et littéraire de ce vaste empire, d'après des documents chinois* (1853)
- « Recherches sur les institutions administratives et municipales de la Chine » (1854)
- « Recherches sur l'origine, l'histoire et la constitution des ordres religieux dans l'Empire chinois » (1856)
- « Recherches sur l'histoire, l'organisation et les travaux de l'Académie impériale de Péking » (1858)

**Tableau 6 : Les principaux travaux de Bazin sur la Chine et sur la langue chinoise**

### **7.3. Analyse de l'objet de l'enseignement**

#### **7.3.1. La nature de la langue**

##### A. La distinction de la langue savante et de la langue vulgaire en Chine<sup>134</sup> : langue artificielle des lettrés et langue naturelle commune

Concernant la nature du chinois, Bazin distingue en particulier « deux langues » en Chine - la « langue savante » et la « langue vulgaire ». La première désigne ce que les Chinois appelaient « 书话 » littéralement « langue des livres » (l'expression en chinois est mentionnée par Bazin dans sa *Grammaire Mandarine*, p.II), elle constitue le système légitime de l'écrit en Chine. La seconde correspond au langage réellement utilisé par le peuple au quotidien - « 俗话 » - et donc le système spontané de l'idiome. Les deux définitions sont explicitement formulées par l'auteur dans le *Mémoire sur les principes généraux du chinois vulgaire* (1845).

Il y a, comme on sait, deux langues à la Chine, une langue savante et une langue vulgaire.

Qu'est-ce que la langue savante?

Un idiome artificiel et de convention qui s'écrit et ne se parle pas (M. Abel-Rémusat en convient lui-même) ; un idiome fort étendu, qui a cours dans toute la Chine, dans la Cochinchine, au Japon, ailleurs encore, mais qui n'est que dans les livres. On aurait tort de l'assimiler aux langues mortes de notre Occident, au latin, par exemple ; la langue savante, 文字 wen-tze, est un idiome factice.

---

<sup>134</sup> Ces deux notions correspondent approximativement dans la terminologie contemporaine au chinois classique 文言 (*wenyan*) et au chinois vernaculaire 白话 (*baihua*) - ou plus précisément au mandarin 官话白话 (*guanhua baihua*). Il faut noter que dans le Mouvement de la Nouvelle Culture (新文化运动, *Xin wenhua yundong*) au début du XXe siècle, la revendication d'une langue vernaculaire dans les écrits était plus forte que jamais. C'est après le Mouvement du 4-Mai 五四运动 (*Wusi yundong*) que le *baihua* s'est progressivement substitué au *wenyan* dans les écoles et dans tous les écrits. La division du chinois en *wenyan* et *baihua* a disparu de nos jours. Le chinois vernaculaire est aujourd'hui le style écrit légitime en Chine et est désigné comme « chinois standard » 标准汉语 (*biaozhun hanyu*), « mandarin standard » 普通话 (*putonghua*) ou « chinois moderne » 现代汉语 (*xiandai hanyu*).

On appelle encore la langue savante la langue écrite ou la langue des livres, par opposition à la langue vulgaire ou à la langue parlée, qui s'écrit moins, parce qu'elle est infiniment plus restreinte que la langue savante [...].

Qu'est-ce que la langue vulgaire?

C'est la langue vivante du pays, à cela près de deux provinces ; la langue commune, universelle, que tout le monde parle et qui, malgré les variations et les modifications que le temps amène dans les idiomes, s'est maintenue jusqu'à nos jours avec son universalité ; c'est une langue originale et pure, qui n'a subi aucun contact, aucun amalgame avec les autres, et qui ne leur doit absolument rien. La langue commune, 官话 kouan-hoa' est une langue naturelle. (Bazin, 1845, *Mémoire*, p.5)

L'auteur détaille, par la suite, sa théorie avec l'appui des textes du décret de l'empereur *Kangxi*. Tout en affirmant l'existence d'une « langue commune, universelle » - « 官话 kouan-hoa' », différente de la langue utilisée dans la haute littérature - la langue des classiques, Bazin ramène les dialectes chinois au nombre de deux : le dialecte de Canton et le dialecte du Fujian. Les seuls qui, d'après lui, « s'éloignent de la langue commune » ; quant au reste des idiomes locaux, ils « ne diffèrent entre eux que par la prononciation et un certain nombre d'idiotisme » (*ibid.*, p.13).

Cependant, s'agissant d'un bilan des savoirs sur la nature et sur le fonctionnement du chinois, la révision que Bazin entreprend dans le *Mémoire* ne manque pas d'originalité, même si, comme l'auteur le laisse entendre au début de cette analyse, la distinction entre langue savante et langue vulgaire n'était pas entièrement nouvelle. Depuis les premiers ouvrages parus sur la langue chinoise, les auteurs occidentaux avaient déjà pris conscience des variations existant dans les écrits et les parlars des Chinois. Sur le plan linguistique, l'étude des dialectes a montré la coexistence d'idiomes très différents en Chine. Sur le plan littéraire, le père Ricci, le père Varo, le père Prémare, De Guignes, Morrison, Abel-Rémusat<sup>135</sup>, ont

---

<sup>135</sup> Cf. Matteo Ricci, *Histoire de l'expédition chrétienne au royaume de la Chine*, texte traduit et complété par Nicolas Trigault, traduction en français apparue en 1616 ; Francisco Varo, *Arte de la lengua mandarina*, publié en 1703 ; Joseph Henry-Marie de Prémare, *Notitia linguae sinicae*, 1720 ; Chrétien-Louis-Joseph de Guignes, *Voyages à Peking, Manille et l'île de France, faits dans*

tous abordé des problèmes stylistiques, et plusieurs de leurs travaux ont essayé de montrer en quoi consistait la variété des styles d'écriture en chinois et tenté d'opérer une classification de ces styles en exposant les principes grammaticaux de chacun d'eux. Enfin sur le plan du rapport entre langage et écriture, l'interrogation sur la nature non-alphabétique de l'écriture chinoise a également suscité une ré-estimation du rôle l'écrit parmi les divers moyens d'expression et de communication de l'homme.

Dans ce contexte, ce qui distingue la typologie de Bazin, c'est en premier lieu le recours à la méthode historique pour démontrer l'hétérogénéité des comportements langagiers des Chinois : les recherches sur l'origine et sur l'évolution aideront à clarifier la parenté des différents idiomes. En second lieu, Bazin fait cette typologie en fonction des besoins de l'enseignement : il prend pour critère la valeur utilitaire et sociale faisant de la langue vulgaire l'objet privilégié de l'enseignement au détriment de la langue classique.

L'hypothèse centrale de Bazin porte sur la déconnexion de la langue savante (*wenyan*) de la réalité orale : « la langue savante [est] un idiome artificiel et de convention qui s'écrit et ne se parle ». L'indépendance de ces « deux langues » en Chine se comprend de deux points de vue.

Premièrement, du point de vue de l'origine, le système du chinois parlé préexiste au système du chinois écrit. Tous deux évoluent avec le temps. Mais l'un, comme toute langue naturelle, évolue sans conscience ni attention : « la langue vulgaire [est] une langue originale et pure, qui n'a subi aucun contact, aucun amalgame avec les autres, et qui ne leur doit absolument rien » ; et l'autre, comme un monument de civilisation, est construit par l'homme avec des égards et de la délicatesse. Si le protocole du système de la langue savante est fixé sur l'écrit de

---

*l'intervalle des années 1784 à 1801, 1808.* ; Robert Morrison, *A Grammar of the Chinese Language*, 1815 et *A Dictionary of the Chinese Language*, 1822 ; Abel-Rémusat, *Éléments de la grammaire chinoise*, 1822. Pour les questions stylistiques, cf. également Uchida Keiichi « 近代西洋人学の汉语—他们的汉语语体观 » in *東アジア文化交渉研究*, 第3号, pp.199-212.



« l'époque de la rédaction des King<sup>136</sup> », la langue parlée continua à évoluer et s'est, selon Bazin, lentement stabilisée à partir de l'époque des Tang ou des Song. Leur évolution respective prouve que les deux systèmes se côtoient depuis tout ce temps.

Les Chinois d'aujourd'hui ne parlent pas comme ils écrivent, [ceci] servira peut-être à établir cette opinion très-probable qu'à l'époque de la rédaction des King, les Chinois n'écrivaient pas comme ils parlaient. La langue des King est une langue impénétrable pour le peuple. Evidemment les poésies du Chi-king, monument de la langue écrite, différaient autant de la langue que l'on parlait au temps du Tchun-thsiéou, que les romances de Tou-fou et de Li Thaï-pe diffèrent aujourd'hui du Kouan-hoa'. L'existence simultanée des deux langues ou des deux formes, au temps de Confucius, n'est un mystère pour personne à la Chine, et, de ce que les monuments de la langue vulgaire ont disparu, il n'en faut pas conclure que la langue chinoise des Tcheou ait été parlée dans la forme où nous la voyons écrite. (Bazin, 1856, *Grammaire mandarine*, p.V)

Deuxièmement, du point de vue de la vie sociale, la langue vulgaire assure les communications ordinaires du peuple, tandis que la langue savante a été inventée pour favoriser des échanges intellectuels sans paroles et au-delà des paroles. Un des maîtres chinois que Bazin rencontre<sup>137</sup> a constaté dans la *Grammaire mandarine* que « les hommes de la haute antiquité [...] parlaient comme nous la langue vulgaire 上古之人亦有问答之话 » (*Grammaire mandarine*, 1856, p.VIII). Mais « la langue des King, souligne Bazin dans le même ouvrage, est une langue impénétrable pour le peuple » (*ibid.*, p.V). Bazin ne doute pas que c'est le *guanhua* qui est la véritable langue vivante des Chinois. Cependant, il se méfie de l'analogie entre la situation du

---

<sup>136</sup> A l'époque, *Jing* s'écrivait « King ». Les *Jing* (en chinois 经) désignent ici les Cinq Classiques chinois (五经, *wujing*), établis à partir du IIe siècle av. J-C. Avec les Quatre Livres (四书, *sishu*), 四书五经 (*sishu wujing*), ce sont les ouvrages classiques les plus étudiés dans l'antiquité chinoise.

<sup>137</sup> Bazin s'est entretenu avec trois lettrés d'origine chinoise : Ou Tan-jin, Wang Ki-yè, Tcho Siang-lan. Leur nom ne paraît jamais dans les travaux linguistiques importants. Mais avec le récit de Bazin, nous pouvons bien cerner leur profil : « Depuis que [*Le Mémoire sur les principes généraux du chinois vulgaire*] a été écrit, des circonstances heureuses m'ont permis de conférer sur l'origine du Kouan-hua', sur sa nature, sur le monosyllabisme qu'on lui attribue, avec trois Sièn-seng fort habiles, Ou Tan-jin, originaire du Tche-kiang, Wang Ki-yè, originaire de Péking, et Tcho Siang-lan, originaire du Kouang-toung. Wang Ki-yé, amené à Paris vers la fin de 1852, y a fait un séjour de quatorze mois » (*Grammaire mandarine*, 1856, p.II).

latin en France et celle de la langue savante en Chine : « On aurait tort de l'assimiler [la langue savante en Chine] aux langues mortes de notre Occident, au latin, par exemple » (*Mémoire*, p.5). La différence est que la langue savante (*wenyan*) n'est pas seulement qu'un système codifié pour les écrits, mais qu'elle est aussi un instrument de hiérarchisation et d'idéologie. Ce statut particulier de la langue savante rend son existence nécessaire. Voici le raisonnement de Bazin :

D'un côté la distinction [...] entre la langue écrite et la langue parlée subsiste aujourd'hui même plus que jamais, d'un autre côté, le mouvement de la civilisation a poussé instinctivement, graduellement, les Chinois vers l'unité de langage. Cette distinction de la langue écrite et de la langue parlée est malheureusement une des nécessités de la politique aussi bien que des affaires. (Bazin, 1845, *Mémoire*, pp.12-13)

Concernant le rapport du *wenyan* et du *baihua*, quelques aspects sont à remarquer dans la théorie de Bazin. (Ce que Bazin appelle « langue savante » est le *wenyan* dans notre langage moderne, le *guwen* dans celui d'Abel-Rémusat).

Premièrement, ce qui est remarquable dans la définition des « deux langues en Chine » citée dessus, c'est que Bazin a associé la langue savante au « 文字 *wen-tze* », dont la première signification est : écriture en caractères. Bazin a formulé une équivalence en situant le *wenyan* (langue savante) au même plan que l'écriture chinoise : « langue savante » = langue exprimée par écriture. Cette équivalence nous permet de mieux comprendre la façon dont Bazin défend sa conception de la langue chinoise. La critique qu'il adresse aux anciennes théories philologiques consiste bel et bien à ôter au *wenyan* son statut privilégié. D'après lui, ce qu'il importe de prendre en considération, dans l'enseignement du chinois plus encore que dans les recherches grammaticales, c'est que la langue savante est postérieure à la langue parlée, et qu'elle ne peut donc pas être le « prototype » du *guanhua* (ou langue vulgaire, langue parlée) (cf. *Grammaire mandarine*, 1856). Bien au contraire, c'est par le désir de sagesse et d'érudition que l'on se désintéresse de la simplicité et de la pureté du chinois en tant que langue parlée et vivante et que l'on s'attache à la singularité et au « génie » du chinois en tant que monument philologique mythifié par son écriture.

C'est donc en opposition avec l'enseignement herméneutique du chinois comme celui d'Abel-Rémusat au Collège de France que Bazin coupe nettement le lien du *wenyan* avec la langue parlée et ne traite ni de la « langue savante » comme style littéraire antique, ni non plus du *guanhua* comme style littéraire moderne, ce que faisait son maître Abel-Rémusat<sup>138</sup>.

Deuxièmement, lorsque Bazin indique que « les Chinois ont commencé à écrire leur langue » vers le VIII<sup>e</sup> siècle sous les Tang (*Mémoire*, p.9), une perplexité surgit chez le lecteur et l'incite à poser des questions paradoxales : cela signifie-t-il que la langue que les Chinois parlaient dans l'antiquité n'a pas connu de transcription écrite ? Comme « les Chinois n'écrivaient pas comme ils parlaient », d'où vient le *wenyan* et qu'est-ce qui a permis sa formation comme système indépendant de la langue usuelle ? Serait-il né directement d'une conception purement intellectuelle ? Si c'était vrai, le chinois classique devrait être un système idéographique. Or, ce n'est pas le cas. Quelles corrélations existent entre le *wenyan* et le *guanhua*, s'il s'agit toujours de deux systèmes séparés ?

En effet, Bazin a réfléchi à ces paradoxes et approfondi sa théorie à l'occasion de discussions avec des lettrés natifs chinois. L'un d'eux a éclairé la question comme suit :

Les hommes de la haute antiquité, dit Ou Tan-jin, parlaient comme nous la langue vulgaire 上古之人亦有问答之话 ; mais les livres qui la renfermaient n'ont pas été transmis à la postérité dans la forme où ils avaient été primitivement écrits. La langue que l'on parle n'est pas la langue des livres. On a remarqué que les écrits en langue vulgaire disparaissaient au bout de quelques siècles. Quand un ouvrage de ce genre mérite d'être conservé, on substitue le littéral au vulgaire 去俗成文, c'est-à-dire on substitue l'idiome savant (*wen*), tel qu'il est dans les auteurs, à l'idiome vulgaire (*sou*), qui se trouve dans l'ouvrage. (Bazin, *Grammaire mandarine*, 1856, p.XI).

---

<sup>138</sup> Abel-Rémusat a formulé les principes et les usages du style antique (*guwen*) et du style moderne (*guanhua*) dans les *Elémens de la grammaire chinoise*, 1822.

Ainsi, en 1856 dans la *Grammaire Mandarine*, dix ans après la publication du *Mémoire* où il avait rejeté l'idée selon laquelle la langue savante et la langue vulgaire sont deux formes d'une même langue chinoise, Bazin nuance cette position et reconnaît que la langue savante, même si elle est toujours différente de la langue parlée, ne se distingue pas entièrement de la langue vulgaire dans l'usage qu'en font les Chinois, étant donné que la première est une langue raffinée à partir de la seconde<sup>139</sup>.

Quant à la nature de la langue, ma persuasion aujourd'hui est que les Chinois ne reconnaissent pas dans le 书话 *Chou-hoa* et 俗话 *Sôu-hoa* deux langues différentes l'une de l'autre, mais deux formes de la même langue, l'une écrite, l'autre parlée ; l'une savante, l'autre vulgaire ; suivant eux, ces deux formes ont toujours existé. (*Ibid.*, p.II)

Cette rectification montre l'influence probable de l'épistémè de l'époque sur la pensée originale de Bazin. Comme la majorité de linguistes occidentaux, Bazin avait considéré le statut d'une langue écrite par rapport à sa fonction de transcription de la parole. C'est ainsi, paradoxalement, que dans la première théorie de Bazin, les Chinois pratiquaient littéralement « deux langues » étrangères l'une à l'autre. Bazin soulignait par-là que la langue représentée par l'écriture se différencie de la parole spontanée. On peut considérer qu'il avait cependant tort de faire abstraction, dans sa conception du *wenyan*, de la représentation de la langue vernaculaire.

#### B. La notion de mot : le monosyllabisme absolu de la langue savante et le monosyllabisme relatif de la langue parlée

Ayant distingué entre langue savante et langue vulgaire, Bazin remarque une grande lacune dans les recherches sur cette dernière. Non seulement les Chinois négligent complètement l'étude de leur langue de tous les jours - les jeunes

---

<sup>139</sup> Dans notre catégorisation moderne, le 文言 (*wenyan* / chinois classique) est une langue écrite (书面语, *shumianyu*). L'acception de la langue écrite est plus d'ordre stylistique que linguistique. Les linguistes de chinois comme Wang Li (1981), pensent que le *wenyan* étant un style littéraire correspond globalement à la langue parlée (*baihua*) des Pré-Qin. L'écart entre les deux se rapprocherait de celui dont on parle aujourd'hui entre le langage soutenu et le langage courant en français, par exemple. C'est l'évolution ultérieure du style littéraire qui l'éloigna du langage courant.

apprenants n'étudient que le *wenyan* (la langue savante) à l'école - mais les érudits occidentaux se focalisent eux aussi sur la langue des livres. Il n'existe guère d'ouvrages explorant systématiquement la langue parlée - le *guanhua* - qui est pourtant incontournable pour la communication effective en diplomatie et dans les affaires. Ainsi, dès les débuts de l'enseignement du chinois aux Langues O', Bazin n'a cessé d'examiner le fonctionnement du *guanhua*. En clarifiant la nature de la langue parlée, il a tâché d'élaborer une grammaire « qui, par une méthode simple et une exposition claire des principes, facilite l'étude du chinois vulgaire » (*Mémoire*, p.4).

L'entreprise grammaticale de Bazin s'amorce avec l'intention de préserver la structure originale de la langue chinoise. Il est primordial, pour cela, de discerner la nature propre du « mot » en chinois. S'inscrivant dans une polémique déjà ancienne qui porte sur la nature monosyllabique ou polysyllabique du chinois, Bazin adopte d'abord la position d'Abel-Rémusat et met en avant les phénomènes/faits polysyllabiques dans le chinois parlé : en effet, lorsque la langue chinoise est observée dans ses aspects purement phonétiques, comme le faisaient les précurseurs européens, il apparaît que les mots prononcés sont dissyllabiques ou polysyllabiques, et par là que les phrases s'enchaînent de manière semblable aux phrases des langues européennes. Bazin cite l'ouvrage chinois 正音撮要 *Principes généraux de la langue commune* de Gao Jingting<sup>140</sup> - un des rares ouvrages chinois qui traitent la langue parlée - dans lequel les mots référencés sont quasiment tous dissyllabiques. Pourtant, Bazin ne partage pas l'opinion selon laquelle l'essence de la langue chinoise est polysyllabique : « suivant moi, dit-il dans la *Grammaire mandarine*, dans son vrai jour, le monosyllabisme, absolu ou relatif, qu'il convient d'attribuer à la langue chinoise, écrite ou parlé, savante ou vulgaire » (*ibid.*, p. XX).

Cette nouvelle position contient deux approches de la notion de *mot*. Il s'agit d'abord de ce que Bazin tente de définir dans le *Mémoire* comme « monosyllabe » en chinois et dont il analyse le rapport avec le langage et l'écriture. Par la suite, la

---

<sup>140</sup> Gao Jingting (Dynastie Qing), *Zhengyin cuoyao*, achevé en 1810, 1<sup>ère</sup> édition connue en 1834. En chinois : 高静亭(清), 1810, 正音撮要, 据自序, 所谓—正音即俗称之—官话。

*Grammaire mandarine* a différencié deux représentations du *mot* : celle qui ressort de la langue écrite et celle qu'on peut tirer de la langue parlée.

Dans sa première approche, Bazin indique qu'un « son distinct » chinois devient significatif seulement lorsqu'il est représenté par un caractère ou lorsqu'il est associé à d'autres sons. Autrement dit, le monosyllabisme n'a de sens qu'une fois fait le constat de l'écriture *sinographique*<sup>141</sup>. Le « monosyllabe » lorsqu'il est considéré comme l'unité lexicale du chinois, désigne implicitement et nécessairement l'union triangulaire langage-son-graphie. Parallèlement, il y a au niveau de la parole « une phraséologie compacte, indécomposable, dont les nationaux ne distinguent pas les éléments » (*Mémoire*, 1845, p.68).

Tout monosyllabe chinois est un son distinct qui, représenté par un caractère, exprime toujours une idée.

Dans la plupart des cas, tout monosyllabe chinois, isolément articulé, ne signifie rien par lui-même, abstraction faite du caractère qui le représente, et n'exprime aucune idée.

Le sens d'un mot composé, c'est-à-dire d'un mot formé de l'agrégation de plusieurs monosyllabes, **RÉSULTE DE LA TOTALITE DES SONS EXPRIMÉS PAR LES CARACTÈRES.** (*Mémoire*, 1845, p.69. C'est Bazin qui souligne.)

Plus tard, dans une seconde approche, Bazin s'appuie sur la distinction entre la langue écrite et la langue parlée pour clarifier la nature lexicologique du chinois. En réalité, la notion de *mot* du chinois était déjà présente dans les travaux d'Abel-Rémusat sous l'acception d'unité minimale signifiante. Mais faute d'une distinction claire entre langue écrite et langue parlée, elle restait souvent ambiguë<sup>142</sup> :

---

<sup>141</sup> Le terme « sinogramme » n'était pas courant dans les ouvrages francophones du XIXe siècle. Les sinologues utilisaient davantage « caractère » pour désigner le signe graphique chinois.

<sup>142</sup> A ce sujet, les critiques formulées par Bazin à propos des travaux d'Abel-Rémusat sont subtiles : « ce qui fait que M. Abel-Rémusat n'a pas été compris, c'est qu'il assimilait à tort les caractères aux mots de la langue parlée ; c'est qu'après avoir dit « la langue n'est pas monosyllabique, » il ajoutait « il y a dans la langue autant de *mots* qu'il y a de caractères, » quand on savait que les noms des caractères sont tous monosyllabiques ; c'est qu'il prenait tour à tour les *mots* pour des *syllabes* et les *syllabes* pour des *mots* ; c'est qu'on rencontre dans les meilleurs paragraphes de sa grammaire des assertions inexactes ou des termes impropres qui jettent dans l'erreur ; c'est enfin parce que sept ou

tantôt elle renvoyait au caractère seul, exprimant une idée ; tantôt au mot composé de plusieurs caractères ; la relation entre le caractère et le mot n'ayant jamais été clarifiée. Ainsi pour pouvoir sortir définitivement de cette confusion, dans la *Grammaire mandarine*, Bazin précise à nouveau la signification du *mot* pour les Chinois. Cette fois-ci, avec l'aide de deux termes en caractères « 字 » et « 言 », la définition gagne grandement en clarté :

On appelle tseu' 字 les mots de la langue écrite ; on nomme yen 言 les mots de la langue parlée.

Dans la langue écrite, chaque caractère (tseu) est un mot (yèn) 字为一言 en général, des termes simples. J'appelle terme simple un monosyllabe, qui s'écrit avec un seul caractère et exprime une idée. [...] Dans la langue parlée, il est rare qu'un mot (yèn) soit exprimé par un caractère (tseu). Les mots y sont, en général, des mots composés. J'appelle mot composé un mot formé de l'agrégation de plusieurs monosyllabes, qui s'écrit avec plusieurs caractères et n'exprime cependant qu'une idée. (*Grammaire mandarine*, 1856, p.XII)

Des rôles différents, joués par les caractères dans la langue écrite et dans la langue parlée, découlent les théories du « monosyllabisme absolu » et « du monosyllabisme relatif ».

Par-là, Bazin fait apparaître une relation nouvelle grâce à laquelle on peut repenser les phénomènes langagiers des Chinois. Il s'agit de la relation entre la parole et l'écriture, entre les sons et les caractères. (Les tenants de la théorie du monosyllabisme mettent l'accent sur le rapport de l'écriture avec le langage, et les défenseurs du polysyllabisme réfléchissent surtout au lien entre la parole et le langage.) Ainsi, Bazin explique qu'un mot composé dans la langue parlée est « un mot formé de l'agrégation de plusieurs monosyllabes, résult[ant] de la totalité des sons exprimés par les caractères », un mot « qui s'écrit avec plusieurs caractères ».

---

huit paragraphes, que je pourrais indiquer, n'ont véritablement un sens précis que dans le système (système étrange) où l'on regarde la langue écrite comme préexistante à la langue parlée ». *Mémoire*, 1845, pp.36-37. Egalement, « on conviendra toujours que la théorie de M. Abel-Rémusat, si elle explique la formation des caractères, n'explique pas le moins du monde la formation des mots ». *Ibid.*, p.77.

Bazin suppose ici que la mécanique de transcription de la parole à l'écrit est la même pour les Chinois, ayant des caractères comme syllabes, que pour les Européens qui utilisent des lettres pour les former.

Certes, Bazin admet que la nature du chinois comme langue parlée puisse être occultée par son écriture. Mais il ne trouve guère de portée pratique aux débats et aux polémiques portant sur la nature de la langue chinoise : qu'elle soit monosyllabique ou polysyllabique, ce n'est pas un vrai problème selon Bazin, mais une « question académique » (*Mémoire*, 1845, p.63). Puisque le chinois n'a pas d'alphabet et qu'il se lit uniquement sous forme de caractères, l'identification des mots ou des locutions ne se fera jamais avec autant d'évidence que dans les langues alphabétiques (*Mémoire*, pp.61-62). De surcroît, la langue chinoise a évolué depuis la création de son écriture. Peu importe si, à l'origine, elle était monosyllabique ou polysyllabique ; à l'heure actuelle, non seulement les caractères chinois sont capables de s'accommoder à toutes sortes de discours oraux, mais le langage verbal s'adapte lui aussi à son tour à l'écriture monosyllabique. La possibilité de raccourcir un mot dissyllabique par un monosyllabe, sans le priver de son sens particulier, montre une lexicalisation *sinographisée* de la langue chinoise, c'est-à-dire, que le l'esprit du locuteur chinois s'appuie lui-aussi sur un monosyllabisme. Par conséquent, le monosyllabisme n'est pas une particularité du *wenyan* (la langue savante) ; il est aussi applicable pour le *baihua* (la langue vulgaire). Il s'agit donc ce que Bazin appelle le « monosyllabisme *relatif* de la langue parlée, monosyllabisme conditionnel, qui ne se révèle d'ordinaire que par la décomposition facultative des mots » (*Grammaire mandarine*, 1856, p.III).

Quelques exemples sont donnés dans la *Grammaire mandarine* pour montrer en quoi consiste le processus « la décomposition facultative des mots ». Le premier exemple concerne le mot composé chinois 腰刀 (*yaodao*, sabre) et le terme simple 刀 (*dao*, couteau). Bazin explique que dans un contexte déterminé, lorsque le mot dissyllabique a été remplacé par le terme simple 刀 (*dao*, tout seul désignant le couteau), il ne change pas de signifié et désigne tout de même le sabre en question, mais non un autre couteau (*ibid.*, p.XIX, voir Extrait 9). Ainsi, le mot *yaodao* (sabre) ne doit pas être considéré comme un mot unique, indécomposable, comme un simple



dissyllabe au sens de la lexicologie occidentale. Il est en effet assimilable aux mots composés des européens (« *ciel-de-lit* », cité in Bazin, *Mémoire*, 1845, p.64) dont chaque composante est un mot qui existe déjà indépendamment.

Extrait 9 :

Si je dis à un Chinois : 有腰刀么 'Yéou-yao-tao-'mo « Ont-ils des sabres »? celui-ci me répondra : 有刀 'Yéou-tao « Ils ont des sabres », ou bien : 沒有刀 Mōu-'yéou-tao « Ils n'ont pas de sabres ». Si je lui dis : 有刀子么 'Yéou-tao-'tseu-'mo « Ont-ils des couteaux »? il me répondra encore, et toujours sur le même ton : 有刀 'Yéou-tao « Ils ont des couteaux », ou bien : 沒有刀 Mōu-'yéou-tao « Ils n'ont pas de couteaux ». Cependant, lorsqu'il s'exprimera de la sorte, dans le premier cas, le monosyllabe *tao*, articulé par lui, présentera clairement à mon esprit un sens identique à celui du mot composé *yao-tao*, sabre ; et, dans le second cas, le même monosyllabe *tao*, articulé par lui, m'offrira tout aussi clairement le sens du mot composé *tao-'tseu*, couteaux <sup>1</sup>.

(Bazin, 1856, *Grammaire mandarine*, p.XIX)

Enfin, de toutes ces explications et démonstrations portant sur la composition et la décomposition, il ressort que les éléments des mots chinois se soumettent à des règles de combinaison extrêmement flexibles. Le « monosyllabisme *relatif* » correspond à une synergie originale entre le langage, l'écriture et la parole.

Ainsi, à la lumière de ces analyses, Bazin pose le principe d'une approche grammaticale synthétique (nous développerons ce point dans « 7.4. Analyse de la conception didactique ») :

Dans une grammaire de la langue parlée, il faut, avant tout, discerner les termes simples, ou les mots monosyllabiques, d'avec les mots formés de la réunion de deux ou de plusieurs monosyllabes qui s'agrègent et constituent les substantifs, les adjectifs, les verbes, etc., insister particulièrement, et

pour chaque espèce de mots, sur la théorie très-générales, et qui, selon la place qu'ils occupent dans une phrase, y remplissent le rôle de noms, de verbes, d'adverbes, etc. (*Grammaire mandarine*, 1856, p.XIV).

### C. Quelques pensées d'ordre phonologique : les procédés analogiques appliqués au chinois

Par rapport à ses maîtres Abel-Rémusat et Julien, Bazin s'intéresse davantage aux aspects phonologiques<sup>143</sup> du chinois. Il est certain que les premiers sinologues académiques ont largement contribué à l'étude des caractères chinois, de leur composition morphologique et de leur catégorisation grammaticale. Ils ont forgé d'excellents outils qui permettent déjà à un débutant de déchiffrer quelques écrits en chinois. Ils ont compris que la langue parlée n'est qu'un acte instantané, dépourvu de toute information visuelle telle que celle qui est disposée dans les caractères et qui permet d'indiquer la structuration des concepts ou le rapprochement des idées. Cependant, quel que soit le progrès que l'homme puisse réaliser grâce à l'écriture ; quelle que soit l'intelligence renfermée dans l'écriture, ce sont les « phonétiques, dit Bazin dans son *Mémoire*, qui sont les instruments, bons ou mauvais, sur lesquels toute la langue s'est articulée » (*Mémoire*, 1845, p.55). Compte tenu de cet aspect essentiel de la langue, Bazin se bat pour faire du chinois parlé, un véritable objet d'étude et d'enseignement, et pour permettre à ses élèves de se repérer dans des énoncés riches en homophones et dans des structures changeantes.

Au sujet de l'étude de la prononciation en chinois, Bazin distingue d'abord deux types de problèmes : ceux qui sont d'ordre phonologique et phonétique et ceux qui sont d'ordre pédagogique. Parlant des consonnes 音 *yin*, des voyelles 韵 *yun* et des tons et de l'intonation 声 *sheng* (Bazin, *Mémoire*, p.7 et *Grammaire mandarine*, pp.XXVIII-XXX), Bazin démontre que beaucoup de sons existant dans la langue

---

<sup>143</sup> Ici, nous parlons de la phonologie au sens général de discipline qui étudie l'organisation des sons d'une langue afin de former un énoncé. Elle est à distinguer de la prosodie du chinois 汉语音韵学 qui, dans le domaine de la linguistique chinoise, se constitue comme une branche de la linguistique historique. Il s'agit en fait autant de la prosodie antique que de la phonologie historique du chinois, laquelle étudie l'évolution des prononciations à travers le temps et s'intéresse surtout aux « aux sons en tant qu'unités physiologiques » et substantielles, ceux qui sont généralement l'objet de la phonétique.

chinoise peuvent être retrouvés dans les langues occidentales. Et ce n'est pas la prononciation qui pose le plus de problème aux apprenants étrangers (*Rapport sur un manuel pratique*, 1846). Bazin précise également qu'une des particularités de la prononciation chinoise tient à son intonation, laquelle intervient dans la langue comme un moyen de « multiplier le nombre des mots à proportion de celui des idées » (*Mémoire*, 1845, p.111). Ainsi l'intonation du chinois se différencie de l'intonation primitive ou naturelle que possèdent toutes les langues. Elle est « inhérente au langage » que pratiquent les Chinois et sa connaissance « s'acquiert naturellement comme celle de la langue » (*ibid.*, pp.111-112).

Cependant, si dans le cadre de l'apprentissage du chinois comme langue étrangère, Bazin conclut que « l'usage seul peut apprendre à prononcer correctement une langue » (*Grammaire mandarine*, 1856, p.XXX), il remarque tout de même un autre problème d'ordre pédagogique. Il s'agit du manque « dans [le] système orthographique français, des signes nécessaires pour exprimer tous les monosyllabes de la langue chinoise » (*Mémoire*, 1845, p.38). Ainsi, il parle des « signes orthographe » et des « signes prosodiques » (*Grammaire mandarine*, 1856, p.XXX) qui pourraient faciliter l'étude phonologique du chinois mais qui nécessitent des recherches plus approfondies.

Quelques paragraphes du *Mémoire* prêtent une attention particulière à un « procédé imitatif » chez les Chinois. Bazin s'y intéresse à des rapprochements de signification dans le cas de certains monosyllabes homonymes ou paronymes. Par exemple, les sons proches, tels que *king* et *keng*<sup>144</sup>, représentés par les caractères tels que 竟競瘁劲到抗, sont spécialement associés à la violence et à la lutte, tels que *ru*, *run*, *ruan*, *nen*, *nuo*, comme dans 奕愞輒僕嫫愞懦濡潤, renvoient tous aux idées de douceur ou de tendreté, etc. (*Mémoire*, p.83, voir Extrait 10). N'y a-t-il pas un regroupement des idées par leur forme sonore ? Peut-on suggérer que les Chinois s'appuient sur le système sensoriel pour constituer les mots : les sons agréables à entendre seraient associés à des images plaisantes ; et les phonétiques qui frappent l'oreille suggèreraient des idées plus arides ?

---

<sup>144</sup> Ce sont les transcriptions phonétiques de l'époque.

Extrait 10

vocaux *kinḡ* et *kenḡ* sont consacrés aux mots qui représentent la lutte, la violence, le combat, le meurtre, etc. 競 *kinḡ* signifie violent; 競 *kinḡ*, disputer avec violence, se quereller; 瘡 *kh'inḡ*, frénésie, violemment; 勁 *kinḡ*, dur, violent; 剗 *kinḡ*, trancher la tête; 桎 *kinḡ*, bois de fer; 掙 *kh'inḡ*, frapper à la tête; 掙 *kenḡ*, tirer avec force; *kh'enḡ* (Bas. 3,454), opprimer, etc.

Les sons vocaux *jou*, *jouèn*, *jouen*, *nouèn*, *nouen*, *no*, *neou*, sont particulièrement adaptés aux mots qui expriment la douceur, la tendresse, la mollesse, la délicatesse, la finesse, la souplesse, la faiblesse, l'indulgence, la patience, etc. 栗 *jouèn* signifie mou, tendre, délicat; 慳 *nouèn*, doux, timide; 慳 *jouèn*, délicat, indulgence; 慳 *nouèn*, faible, timide; 慳 *nouen*, tendre, délicat; 慳 *no*, faible; 慳 *no*, timide; 濡 *jou*, patience; 濡 *jou*, faible, tendre; 潤 *jouen*, doux, etc. *Toung* et *tsoung* marquent l'intelligence, la perspicacité; *moung* indique l'obscurité, la tristesse, etc. De ce procédé imitatif résulte une harmonie d'un genre particulier, une harmonie quelquefois désagréable, mais rarement fausse.

(Exemple de « *king* et *keng* » in Bazin, 1856, *Mémoire sur les principes généraux du chinois vulgaire*, p.83)

Une telle résonance affective ne pourrait constituer qu'une modalité aussi primitive que naturelle du langage. Les langues modernes sont souvent trop complexes pour que l'on puisse retracer tous les traits issus de procédures

mimétiques. C'est aussi le commentaire de Callery<sup>145</sup> que rappelle Bazin : « il arrive très souvent [...] qu'il n'existe aucune affinité réelle, quant au sens, entre la phonétique et les composés qui en dérivent » ; mais « toujours est-il, continue Bazin, que la recherche de l'expression imitative est plus sensible dans le chinois vulgaire que dans nos langues européennes » (*Mémoire*, 1845, p.82). Autrement dit, même si une idée est au départ reliée arbitrairement à un son, les Chinois reproduisent ensuite, plus volontiers que les occidentaux, les mêmes phonèmes afin de marquer une certaine similarité sémantique ou une certaine parenté étymologique des mots. Par conséquent, « chacun des sons vocaux de la langue chinoise semble adapté à une famille particulière d'idées » (*ibid.*).

De ce point de vue, Bazin indique que, si le « procédé imitatif » des sons constitue, comme il pense l'avoir démontré, un des principes de la formation de certains mots, on peut alors catégoriser les mots par l'analogie des idées et des sons.

Partant de cette théorie, Bazin essaie d'expliquer deux phénomènes lexicologiques particuliers. Le premier phénomène concerne les mots chinois composés de deux synonymes, pour lesquels le second n'ajoute pas d'information nouvelle au premier. Ce phénomène était déjà observé par d'autres sinologues comme Abel-Rémusat. Et Bazin l'explique par son hypothèse sur le rôle mélodique et analogique des monosyllabes en chinois. Ainsi, prenant l'exemple du son vocal *hō(he)* et *hi(xi)*<sup>146</sup>, il présume que :

Il y a, dans presque tous les substantifs formés de l'agrégation de deux termes simples, un monosyllabe, un son prédominant, qui exprime l'idée principale, puis un monosyllabe qui n'intervient dans la composition que

---

<sup>145</sup> Joseph-Marie Callery (1810-1862), missionnaire et sinologue. J. M. Callery, 1841, *Systema phoneticum scripturae sinicae* a, missionario apostolico in Sinis, e Taurinensis Scientiarum Academia membro, etc. - Macao, mdcccxli, Pars i, pp. v-84-xxxvi-65 ; Pars ii, p. 501.

<sup>146</sup> Bazin explique que « le son vocal *hō* prédomine dans les mots composés 温和 *wen-hô*, 和睦 *hō-mou*, 和雍 *hō-young*, 相和 *siang-hô* [sic, 祥和], 和平 *hō-ph'ing*, 太和 *th'ai-hô*, 和气 *hō-kh'i*, qui, tous, signifient l'harmonie, la paix, la concorde. [...] le son vocal *hi* prédomine dans les mots composés 欢喜 *hoan-hi*, 喜乐 *hi-lo*, 喜悦 *hi-yuè*, 忻喜 *hin-hi*, qui, tous, expriment la joie », *Mémoire*, p.84.

pour produire ou favoriser l'euphonie ; et celui-ci exprime toujours une idée accessoire. (*Mémoire*, 1845, p.84).

Le second phénomène concerne, au contraire du premier, les mots formés de deux monosyllabes opposés. Mais sans donner d'explication, Bazin laisse tout simplement les lecteurs constater que des mots - tels que 买卖 (acheter-vendre) pour dire le commerce, 问答 (questionner-répondre) pour le dialogue, 远近 (loin-proche) pour la distance, etc. (Exemples cités dans le *Mémoire*, 1845, pp.85-86) - ne sont pas formés par hasard. Le fait de rapprocher deux éléments opposés dans un concept suffit à susciter une image mentale signifiante dans l'esprit des locuteurs Chinois.

Ces analyses des procédés analogiques en chinois, montrent que Bazin a eu l'intention de relever des indices phonético-sémantiques du système lexicologique du chinois. Il en convient lui-même, ce travail demande à être approfondi par des philologues, mais Bazin a tout de même commencé à éclairer d'un jour nouveau la structure interne du chinois.

### 7.3.2. La nature de l'écriture

Longtemps en France le discours sur la nature figurative<sup>147</sup> des caractères chinois a dominé malgré des controverses de toutes sortes. Il semblait que l'écriture des Chinois se singularisait par sa capacité de dénoter un objet, un procès ou un concept, sans faire appel aux formes linguistiques verbales. D'autant plus que l'incompatibilité d'une écriture sans alphabet avec le phonétisme empêchait les érudits occidentaux d'évaluer adéquatement le rapport entre le système de la langue/parole et celui de l'écriture.

Les années 1820 marquent une série de tournants dans ce domaine. La découverte du système phonétique de l'écriture hiéroglyphique apporte par contrecoup de nouvelles lumières au domaine de la *sinographie*.

---

<sup>147</sup> Celui qui consiste notamment à dire que les caractères chinois ne représentent pas la prononciation, mais les idées ou les concepts.

Champollion (1790-1832), après plusieurs années de recherches consacrées au déchiffrement de l'écriture hiéroglyphique, démontre que celle-ci n'est pas strictement idéographique, mais contient et des idéogrammes et des phonogrammes. Un hiéroglyphe est souvent polyvalent : soit il désigne directement un concept en tant qu'idéogramme, soit il s'associe à d'autres signes et détermine l'espèce ou le genre, soit, plus singulièrement, il devient indicateur de son pour répondre au besoin de transcrire les noms propres ou pour désambiguïser les mots polysémiques. Dans la célèbre *Lettre à M. Dacier relative à l'alphabet des hiéroglyphes phonétiques*, adressée en 1822 à l'Académie des inscriptions et belles-lettres, Champollion mentionne également les Chinois qui avaient développé des procédés similaires pour adapter leur écriture d'origine idéographique à la transcription phonétique des mots :

Les Chinois, qui, pour écrire un mot étranger à leur langue, ont tout simplement adopté les signes idéographiques dont la prononciation leur paraît offrir le plus d'analogie avec chaque syllabe ou élément du mot étranger qu'il s'agit de transcrire. (Champollion, « Lettre à M. Dacier », 1822)

Ces travaux ont eu un large écho en France. Dès leur présentation au Collège de France, Champollion fut félicité par de nombreux académiciens parmi lesquels a été cité le jeune professeur de chinois Abel-Rémusat.

Toutefois, si les recherches de Champollion ont d'abord pour objectif la compréhension des hiéroglyphes, sa théorie concernant le principe phonétique renvoie également à une autre problématique. Il s'agit du déplacement entre le principe de conception de l'écriture et le principe de son fonctionnement. Bien que les hiéroglyphes proprement dits soient de nature idéographique ou logographique, leur usage pour la transcription approximative des sons (en l'occurrence, la transcription du consonantisme) révèle un compromis entre le statut d'idéogramme et celui de phonogramme. Cet usage est donc l'indice d'une évolution du principe figuratif de l'écriture vers le principe phonographique, ce qui constitue l'ordre de progression de toute écriture humaine.

Dans ce contexte, l'écriture chinoise - qui contient tant de caractéristiques semblables à l'ancienne écriture égyptienne - suscite naturellement de nouvelles interrogations : a-t-elle été bien comprise dans sa nature comme dans son fonctionnement ? En quoi consiste le compromis phonographique à l'intérieur d'un système non-alphabétique ? Le problème du système phonétique du chinois suscite de plus en plus l'intérêt des sinologues français du milieu du XIXe siècle. Bazin, dès 1845, évoque plusieurs ouvrages : les *Elements of Chinese Grammar* de Marshman (1814)<sup>148</sup>, l'*Arte China* de Gonçalves (1829), le *Systema phoneticum scripturae sinicae* de Callery (1841), les Dictionnaires de Medhurst, les *Easy Lessons in Chinese* de Wells-Williams (1842)<sup>149</sup>, etc. Ces travaux ont tous, partiellement ou entièrement, contribué à repenser le principe idéo-phonétique de l'écriture chinoise.

Contrairement à l'écriture hiéroglyphique, devenue un objet archéologique figé, la longue évolution de l'écriture chinoise n'a cessé d'estomper certains de ses traits les plus anciens tout comme elle a permis à d'autres - plus tardifs et plus adaptables aux conditions complexes de la pensée et de l'expression - de se développer et de se perfectionner. Ainsi, en s'appuyant sur les théories les plus récentes, Bazin prétend tenir compte de la conséquence de cette évolution et être en mesure de montrer l'actualité du système langagier des Chinois.

#### A. L'écriture chinoise, « écriture idéo-phonographique »

Bazin a détruit le lieu commun selon lequel l'écriture chinoise est de nature idéographique. Il propose de la penser comme « écriture idéo-phonographique ». S'inspirant des découvertes linguistiques les plus récentes, et s'inscrivant dans une perspective pratique de la didactique du chinois. Bazin souligne deux aspects essentiels de cette écriture.

---

<sup>148</sup> Joshua Marshman (1768-1837), Confucius, 中国言法, *Elements of Chinese Grammar, with a preliminary dissertation on the characters, and the colloquial medium of the chinese, and an appendix containing the Ta-Hyoh of Confucius with a translation.*

<sup>149</sup> Walter Henry Medhurst (1796-1857), *A Dictionary of the Hok-kèèn Dialect of the Chinese Language, East India Company*, (1832). & *English and Chinese Dictionary*, Volume 2, 1848. Wells-Williams, *Easy lessons in Chinese: or progressive exercises to facilitate the study of that language*, 1842.



Premièrement, sur le plan *sinographique*, Bazin met en avant l'élément phonétique comme constituant significatif. Il conteste le rôle et le statut assigné par les premiers sinologues aux *clés* ou aux *radicaux* - en chinois 部 *bu* ou 部首 *bushou*<sup>150</sup>. Ces éléments ont été vus comme les fondamentaux de l'écriture. On y cherchait, tantôt une représentation de l'intelligence primitive, du génie naturaliste ; tantôt, plus souvent, un système symbolique parfait<sup>151</sup> (cf. Leibniz). Peu de chercheurs songeaient à la valeur phonographique des caractères. En ce qui concerne la sinologie française, Abel-Rémusat, suivant en cela Fourmont, négligeait largement cette valeur. En effet, de la classification des caractères en six catégories - 六书 *Liushu* - qu'il reprend dans ses ouvrages, Abel-Rémusat a déduit que, pour les caractères mixtes - caractères de type 形声 *xingsheng*, littéralement « figurant le son » - « moitié représentatifs, et moitié syllabiques » (Abel-Rémusat, *Eléments*, p.3), l'indicateur phonétique n'était qu'un élément « insignifiant ». Abel-Rémusat s'attardait surtout sur les « moitiés représentatives », lesquelles étaient examinées en tant que facteur déterminant du sens des caractères. Or, c'est précisément cette négligence, ce terme « insignifiant » qui fit l'objet de la critique de Bazin dans son *Mémoire* et dans ses cours aux Langues O'. Bazin maintient l'analogie de l'écriture chinoise avec celle des langues alphabétiques, et soutient que, si les unités phonétiques formées par les lettres sont significatives dans ces dernières, il en va de même pour celles qui se tracent avec des traits dans l'écriture chinoise.

---

<sup>150</sup> Cette nomenclature est issue du 说文解字 *Shuowen jiezi* (« Explication des caractères et analyse des composés ») de 许慎 Xu Shen (58-147, Han orientaux). Le classement par 部 *bu* a pour objectif de regrouper les sinogrammes par constituants graphiques communs. Il est largement utilisé dans l'élaboration des dictionnaires en Chine. Les résultats peuvent varier suite aux procédés de décomposition différents. Parmi les dictionnaires connus des Occidentaux, celui qui fait référence et qui est le plus cité durant le XIXe siècle est, sans nul doute, le *Dictionnaire de Kangxi* 康熙字典 *Kāngxī zìdiǎn* (1716), dictionnaire tenu, en Chine comme ailleurs, pour la norme des caractères standardisés durant les Qing. Abel-Rémusat a expliqué, dans les *Eléments*, le principe de ces classifications chinoises ainsi : « la réunion des caractères qui offrent la même image, forme ce que les Chinois appellent 部 *pou*, sections ou classes. L'image saillante qui détermine le *pou*, a été nommée en français *clef*, et plus proprement *radical* » (p.9).

<sup>151</sup> A titre d'exemple, nous pouvons citer, pour le premier cas, l'essai d'Abel-Rémusat : « Sur les caractères figuratifs qui ont servi de base à l'écriture chinoise », *Mélanges Asiatiques*, Tome 2, 1826, pp.33-46 ; et pour le second cas, le projet de constituer une langue universelle, transcendante, nourri par le philosophe allemand Leibniz.

Dans les situations concrètes, déchiffrer la clé ou le radical d'un composé ne suffit guère à comprendre ce que le caractère désigne en particulier. Ce n'est pas toujours la partie qui « a été choisie pour clef ou radical, [...] [qui] influoit [sic] le plus sur le sens du composé », signale Abel-Rémusat dans les *Elémens* (1822, p.9), en contradiction avec ses explications précédentes<sup>152</sup>. Il faut, en plus et surtout, rectifie Bazin, connaître la « moitié syllabique » pour affiner l'idée première que l'on se fait avec le radical « représentatif ». Ainsi la dénomination « radical » pour la « clé », c'est-à-dire le 部 *bu*, est paradoxale et même impropre au sens linguistique, parce que le 部 *bu* ne renvoie pas forcément à la racine sémantique. On voit ici l'obstacle que constitue le langage scientifique dans les processus de théorisation.

Bazin se réfère volontairement aux travaux des auteurs anglophones comme Marshman et Wells-Williams. Partant de ce même paradoxe, il montre d'abord en quoi consistent les fondamentaux de l'écriture chinoise. Il relève une constante, la représentation phonétique : tous les caractères, qu'ils soient simples ou composés, indiquent un son, une prononciation. C'est même cette propriété phonographique qui constitue, selon Bazin, l'âme du caractère chinois.

Il existe [...] dans les caractères [...] quelque chose de fondamental et de permanent, quelque chose qui ne change pas, c'est la phonétique. Il en est ainsi de tous les caractères ; on n'en trouve pas un seul qui ne contienne une phonétique ou qui ne soit lui-même une phonétique (*Mémoire*, 1845, p.25).

Néanmoins, l'écriture chinoise n'est pas conçue sur le principe alphabétique. La *phonétique sinographique* - (il faut distinguer ici ce qui est l'élément phonétique dans la graphie et ce qui correspond à un phonème au niveau de la représentation phonologique d'un énoncé.) - a systématiquement une fonction idéographique qui n'a

---

<sup>152</sup> Abel-Rémusat a lui-même apporté une nuance concernant le rôle néanmoins décisif du radical : « Toutefois les classes nombreuses des caractères *hîng-chîng* [...] se sont trouvées décomposées suivant un procédé précisément inverse de celui qui avoit [sic] servi à leur formation. L'*image* a toujours été prise pour radical, et le groupe syllabique a servi à établir des différences entre les espèces. Aussi ces classes forment-elles de véritables familles naturelles, où tous les caractères se ressemblent par un signe générique, pour le sens, et diffèrent par des signes spécifiques, pour le son. Telles sont les classes de *l'homme* de la *femme*, des *arbres*, des *plantes*, des *quadrupèdes*, des *oiseaux*, et beaucoup d'autres » (1822, *Elémens*, p.9).

pas pu être conservée dans d'autres écritures. Ainsi, Bazin détermine les frontières et les croisements entre la fonction phonétique et idéographique des caractères.

Il faut encore remarquer deux choses : la première, c'est que toutes les phonétiques, à l'exception d'un très-petit nombre, forment à elles seules et sans l'adjonction d'aucun radical, des caractères usités dans la langue, qui expriment à la fois un son et une idée ; la seconde, c'est que presque tous les radicaux peuvent être employés comme phonétiques ; mais, perdant alors leur valeur idéographique, ces radicaux n'expriment plus que des sons. (*Mémoire*, 1845, pp.25-26).

Il s'ensuit que le nombre des phonétiques en chinois est supérieur à celui des radicaux. Si ces derniers sont généralement estimés au nombre de 214<sup>153</sup>, compter les *phonétiques* des caractères chinois n'est pas une tâche si aisée. Bazin mentionne plusieurs calculs dans son *Mémoire* : celui de Gutzlaff basé sur les mots recueils dans le dictionnaire de *Kangxi*, ce qui correspond à 4200 caractères qui jouent le rôle de phonétiques ; celui de Marshman dans le *Chinese Repository*, qui recense 1689 *phonétiques sinographiques* ; et enfin, celui de Callery (voir Extrait 11), qui dans son ouvrage *Systema phoneticum scripturae sinicae* limite ce nombre à 1040<sup>154</sup> (*Mémoire*, 1845, pp.21-30).

---

<sup>153</sup> La liste des radicaux ou clés varie selon les dictionnaires et les critères lexicographiques. On peut compter jusqu'à 540 radicaux dans le *说文解字*, *Shuowen jiezi* de 许慎 Xu Shen, ou les réduire à 189 comme le fait le Dictionnaire de la Nouvelle Chine *新华字典 Xinhua zidian*. La liste la plus répandue est celle des 214 radicaux du dictionnaire de Kangxi *康熙字典 Kangxi zidian*.

<sup>154</sup> Nous développerons l'intérêt de ces calculs un peu plus tard.



Ce décalage entre le nombre des radicaux et celui des *phonétiques* fait présumer que, très probablement, les Chinois font plus souvent appel au procédé phonographique qu'au procédé idéographique pour exprimer une idée à l'écrit. La stabilité du nombre des radicaux prouverait la précocité de ce changement de stratégie graphique. A ce sujet, les travaux d'Abel-Rémusat relatifs aux termes primitifs gardent tout leur intérêt (Cf. Abel-Rémusat, « Sur les caractères figuratifs qui ont servi de base à l'écriture chinoise », *Mélanges Asiatiques*, Tome II, 1826).

Une dualité existe au sein du système d'écriture chinoise : la *phonétique* et le radical sont les deux aspects complémentaires et distincts du caractère. Bazin prend position en faveur des études phonologiques du chinois.

Qu'est-ce que la phonétique?

La phonétique est, dans ses rapports avec le langage, la partie fondamentale d'un caractère, c'est le signe qui exprime le son ; la phonétique, c'est la voix qui prononce, c'est l'élément vocal de l'écriture chinoise.

Qu'est-ce que le radical?

Le radical, c'est le signe vraiment idéographique, ou plutôt c'est le signe étymologique qui définit le caractère; le radical, c'est, dans la nomenclature, le signe qui marque le genre, comme la phonétique est le signe qui détermine l'espèce ; le radical, c'est la raison du caractère, *ratio scribendi*. (*Mémoire*, 1845, pp.29-30, c'est nous qui soulignons.)

Bazin oppose ici le radical à la *phonétique* : celle-ci en tant qu'unité graphique signifiante est, selon lui, primordiale, car elle permet d'accéder plus directement au sens via une symbolisation de la voix. Quant au radical, qui est créé *a posteriori* à partir de la compréhension par l'homme du monde réel, il n'est cependant qu'un « élément accessoire » (*ibid.*, p.30), extrinsèque du langage naturel.

Deuxièmement, sur un plan linguistique plus général, Bazin insiste sur la fonction universelle de l'écriture plutôt que sur son apparente singularité.

Il affirme le principe idéo-phonographique de l'écriture chinoise et souligne, d'une part, que l'abstraction de plus en plus grande qu'ont subi les premiers idéogrammes a fait perdre à beaucoup d'entre eux leur valeur idéographique : ils sont devenus, pour le peuple qui les utilise, de simples codes de communication et/ou de simples éléments combinatoires. Bazin insiste, d'autre part, sur l'importante proportion de caractère idéo-phonographiques dans la totalité des caractères. Cette répartition révèle le rôle particulier du son dans la reconnaissance du sens, le lien intime de l'écriture à la langue parlée. Il s'avère que la propriété phonétique, c'est-à-dire la fixation des sons de la parole au moyen de graphies, est fondamentale pour le chinois comme pour tout autre système d'écriture moderne.

A partir de ces éclaircissements, Bazin affine sa thèse et déclare que l'écriture chinoise est « idéo-phonographique pour les lettrés, [mais] tend naturellement à devenir phonographique pour le peuple » (*Mémoire*, 1845, p.29). L'une des raisons réside dans l'indifférence voire l'ignorance du peuple en matière de *sinographie*. Faute d'étude étymologique, un « marchand qui écrit une lettre ne s'attache qu'à la *prononciation* des caractères cursifs qu'il trace sur le papier, caractères dont il ignore presque toujours la *signification*. » (*ibid.*, p.35). En dehors de cela, s'inspirant de la remarque de Callery concernant l'extrême difficulté, pour un étranger, de déchiffrer le manuscrit d'un natif réalisé dans le style d'écriture « de l'herbe » (草书, *caoshu*), Bazin suppose une disparition de la dimension idéographique dans les caractères cursifs. Du fait d'avoir changé leur structure, les traits idéographiques ne sont plus visibles et « ce qui revient au même, conclut Bazin, cet élément se confond avec l'élément phonétique » (*ibid.*, pp.34-35).

En dépit de ses arguments et des exemples qui les illustrent, la position de Bazin sur l'écriture phonographique peut paraître infondée faute de cadre théorique entièrement établi (par exemple, l'organisation et la structuration de la *phonétique sinographique* ou la séparation de la phonétique graphique et la phonétique vocale, etc.). Bazin cherchait vraisemblablement à repérer dans les composants des caractères chinois des graphèmes correspondant à des phonèmes déterminés (si nous pouvons utiliser ici les notions contemporaines), alors même que l'écriture chinoise n'est pas une écriture alphabétique. Sa démarche est surtout opposée à l'étude

exclusive des radicaux des caractères chinois. Bazin a bel et bien discerné l'erreur d'Abel-Rémusat ainsi que d'autres sinologues adeptes du discours idéographique. Ces précurseurs ont eu le tort de prendre la démarche lexicographique / typologique comme principe de l'écriture. Toutefois, trop insister sur le rapport écriture-langue comme le fait Bazin comporte un autre risque : reléguer les caractéristiques visuelles de l'écriture au second plan. De ce fait, certains propos de Bazin tendent à la généralisation hâtive et à négliger les informations perceptibles que contiennent les signes chinois.

A titre d'exemple, faire des fautes d'orthographe en chinois consiste, selon Bazin, à se tromper d'élément idéographique. Inversement, maîtriser les radicaux c'est montrer que l'on a reçu une bonne instruction (*ibid.*, pp.33-34). L'élément phonographique semble aller de soi, bien que le nombre de *phonétiques sinographiques* soit plusieurs fois supérieur à celui des 214 radicaux. Or, suivant la définition de Bazin citée plus haut, la phonétique d'un caractère est à la fois « le signe qui exprime le son » et « le signe qui détermine l'espèce ». Un même son qui désigne des idées différentes peut correspondre à de multiples phonétiques à l'écrit.

Bazin mentionne cette prolifération, qui apparaît dans le recensement des phonétiques graphiques et des sons vocaux distincts<sup>155</sup>, mais il n'explique nullement comment discriminer et mettre en œuvre ces *phonétiques*, pas plus qu'il n'indique la cause de cette prolifération infinie. Ces omissions trahissent l'insuffisance de la théorie phonographique à laquelle il adhère profondément. Certes, un grand nombre de *phonétiques*<sup>156</sup> indique correctement le son du caractère, mais ces *phonétiques* chinoises sont loin de pouvoir fonctionner comme les syllabes alphabétiques. En

---

<sup>155</sup> Outre le nombre des phonogrammes et des sinogrammes (dans la section « Rapports entre l'écriture et le langage »), Bazin a aussi mentionné la quantité de sons existants dans la langue chinoise : selon la transcription phonétique européenne, le chinois contient entre 450 (système d'Abel-Rémusat) et 629 (système anglais) syllabes sans intonation différentes ; et entre 1203 (système d'Abel-Rémusat) et 1774 (système de Guzlaff) sons vocaux distincts. Nous utilisons également, comme équivalents les termes phonogramme et phonétique sinographique qui tous renvoient à l'élément phonographique des caractères chinois, ce que Bazin nomme « la phonétique ».

<sup>156</sup> Nous utilisons également, comme équivalents les termes *phonogramme* et *phonétique sinographique* qui tous renvoient à l'élément phonographique des caractères chinois.

ébauchant une liste des *phonétiques sinographiques*, De Rosny, élève de Bazin, souligne cet embarras :

Le plus souvent une même phonétique figure plusieurs sons, parfois très différents, suivant qu'elle se combine avec telle ou telle clef. [...] ces particularités qui constituent des exceptions à peu près aussi nombreuses que les règles. (L.-Léon de Rosny, 1857, *Table des principales phonétiques chinoises... précédée de notions élémentaires sur les signes phonétiques de la Chine*<sup>157</sup>.)

Basé sur le système de Callery, la liste de De Rosny réduit, de nouveau, le nombre des *phonétiques* élémentaires à 659. Mais avec une ou plusieurs variations pour chaque phonétique<sup>158</sup>, on se rend vite compte que la maîtrise du système phonétique du chinois ne se réduira jamais à l'apprentissage de règles de prononciation comme celle des langues romanes. Et la question du choix des phonogrammes restera toujours à résoudre : pourquoi parmi des homonymes, certains partagent-ils la même *phonétique* et d'autres non<sup>159</sup> ?

Le système de Bazin dévoile la fonction de l'écriture chinoise, mais ne met pas à jour son mécanisme interne. Quelle que soit la fréquence du mélange des procédés idéographiques et phonographiques, il est difficile de savoir si les Chinois n'ont pas créé un idéogramme composé en lui donnant tout simplement la prononciation de l'un de ses éléments constitutifs (ex : 扶) ; ou s'ils n'ont pas plutôt, opéré un tri des phonogrammes selon leur forme idéographique pour transcrire au mieux les mots de la langue parlée (ex : 蓮花, 涟漪, 鲢鱼, 清廉, 草帘, etc.). Les *phonétiques* en tant que graphies sont toujours capables de désambigüiser et de

---

<sup>157</sup> Rosny, Léon de (1837-1914). 1857, *Table des principales phonétiques chinoises disposée suivant une nouvelle méthode permettant de trouver immédiatement le son des caractères quelles que soient les variations de prononciation, et adaptée spécialement au Kouan-hoa ou dialecte mandarinique ; précédée de notions élémentaires sur les signes phonétiques de la Chine*. Paris : Maisonneuve, 28p.

<sup>158</sup> On peut, par exemple, compter jusqu'à sept variations de sons pour le phonogramme 曷 (cf. De Rosny, 1857, item N°410).

<sup>159</sup> Par exemple, les quelques homonymes de *lian* : 連蓮漣鯉廉濂镰賺(ch.trad) / 连莲涟鲢廉濂镰赚 (ch.simpl.).



préciser la parole en ajoutant des informations complémentaires (ex : *qu tuo che* 去托车 ou *qu tuo che* 去拖车).

Le procédé idéographique révèle l'indépendance du système d'écriture vis-à-vis de la langue parlée. Il donne à l'écriture chinoise une cohérence graphique et lexicale peu commune, et néanmoins assimilable. Comprendre une écriture sans savoir parler la langue est possible pour tout système langagier. En réalité, la principale contradiction des discours *sinographiques* oppose ceux qui insistent sur le lien entre l'écriture et le langage à ceux qui, comme Bazin, privilégient le rapport entre écriture et langue.

### B. Le classement des caractères dans une perspective pratique

Bazin a probablement songé au parallèle entre l'écriture hiéroglyphique et celle des Chinois : ses remarques concernant la valeur et le principe phonétiques des caractères sont très proches de celles faites par Champollion concernant les hiéroglyphes. Pour un lecteur attentif, il est frappant de voir que, pour établir des hypothèses sur les caractères chinois, Bazin a utilisé les mêmes modes de raisonnement qu'emploie Champollion dans le déchiffrement de la pierre de Rosette<sup>160</sup>. C'est notamment le cas lorsque Bazin a l'idée de comparer les nombres des caractères et des prononciations en chinois afin de repérer des discordances ; mais aussi lorsqu'il mentionne la transcription de noms propres comme « Napoléon » pour prouver l'usage phonétique de signes auparavant considérés comme idéographiques (*Mémoire*, 1845, pp.62-63).

Toutefois, la différence entre l'étude de Champollion et la théorie de Bazin est fondamentale. Elle s'incarne dans leur motif de recherche. Alors que le premier se

---

<sup>160</sup> La pierre de Rosette est redécouverte en 1799 par un officier français, Pierre-François Bouchard. Elle porte trois versions d'un même texte, identifié comme un décret du roi Ptolémée V (196 avant J.-C.). De haut en bas de la stèle, le texte est inscrit en hiéroglyphe, en démotique et en grec. Pour déchiffrer l'écriture hiéroglyphique, Champollion a comparé le nombre de mots dans le texte grec et celui en hiéroglyphe. Il a ainsi établi une première hypothèse sur le principe idéographique et phonétique des hiéroglyphes. Le déchiffrement du nom propre de Ptolémée a constitué l'une des découvertes les plus importantes pour comprendre le principe alphabétique des hiéroglyphes.

passionnait pour la découverte, Bazin se soucie surtout de l'utilité de sa théorie pour les étudiants apprenant le chinois.

L'écriture chinoise est un système complexe à la fois monosyllabique et idéo-phonographique, dans lequel coexistent deux ordres pour exprimer la pensée : l'ordre idéographique, pour exprimer plus ou moins directement l'idée, et l'ordre syllabique pour communiquer via une représentation de la langue parlée. La superposition de ces deux ordres est inhérente à l'écriture chinoise et en constitue la particularité. Mais en fait, pour les apprenants étrangers étant en mesure de le maîtriser dans leurs études *sinographiques*, ce caractère hybride pose surtout des problèmes au niveau du repérage et de la modélisation. Ainsi, dans une perspective didactique, Bazin s'interroge sur la fonctionnalité et la commodité des classements des caractères dans les ouvrages européens, et tente de trouver une structuration plus particulièrement adaptée à l'étude du chinois par des Européens.

Parmi les listes de caractères mises à la disposition des étudiants, Bazin critique surtout la prévalence du classement par clé ou radicaux, classement qui détourne l'attention des étudiants de la valeur phonographique de l'écriture chinoise. Tenir compte de la conception idéographique est inévitable, puisqu'elle influence l'essentiel du système combinatoire. Mais ce sont surtout les analogies entre éléments phonétiques, qui favorisent, aux yeux de Bazin, l'acquisition des caractères. La mémorisation emprunte plus facilement la voie acoustique, ce qui montre la supériorité des études systématiques des *phonétiques sinographiques* sur celles des radicaux ou des clés.

Pour l'étude simultanée de la langue savante et de la langue vulgaire, il me paraît que le système des phonétiques est incomparablement supérieur au système des radicaux, parce que la lecture de tous les monuments exige la connaissance d'un très-grand nombre de caractères, et que le système des phonétiques, bien compris, augmente et fortifie la mémoire. (*Mémoire*, 1845, pp.32-33).

Cependant, les caractères n'ont pas d'alphabet permettant d'épeler les mots ; les traits ne sont pas non plus équivalents aux lettres des langues romanes et

n'indiquent pas aussi explicitement la succession des éléments graphiques. Par conséquent, l'étude des *phonétiques* chinoises est contrariée par les problèmes d'agencement et de systématisation, plus encore que par l'irrégularité des phonogrammes présents à l'intérieur du système d'écriture (les propos de De Rosny cités plus haut témoignent de cette irrégularité). Compte tenu de cet obstacle, il n'est pas étonnant que l'élaboration du *Systema phoneticum scripturae sinictae* (Callery, 1841) ait attiré l'attention des sinologues dès son achèvement. Il a été considéré comme un travail d'une originalité méritoire, car non seulement les éléments phonétiques de l'écriture chinoise ont été relevés avec leurs variations et avec leurs significations de base, mais ils ont aussi été classés suivant un ordre graphique précisément établi - en l'occurrence, le nombre de traits puis l'ordre des tracés - soit le même type de classement que l'on trouve habituellement dans un dictionnaire de chinois indigène. Si cet ouvrage reste fort recommandé pour l'étude du principe phonétique de l'écriture chinoise<sup>161</sup>, Bazin ne dissimule cependant pas son opinion quant à l'utilité restreinte du système de Callery pour les études de langue chinoise. Malgré sa conception pratique, ce système repose presque entièrement sur l'étude des caractères (il existe certains éléments qui ne peuvent que rarement sinon jamais s'utiliser indépendamment). Et le grand nombre des phonétiques énumérées n'est sans doute pas très approprié pour les débutants ; d'autant que, beaucoup d'entre elles concernant plus spécifiquement la langue littéraire et savante, ne sont que peu utiles pour des études de mandarin. Ainsi Bazin se demande « quelle nécessité, après tout, de savoir mille quarante phonétiques pour apprendre trois mille caractères » (*Mémoire*, 1845, p.33) ?

Les systèmes de classement par radicaux / clé et par phonétique graphique manifestent chacun un déséquilibre dans la représentation des procédés idéographique et phonographique. Savoir quel système privilégier est, comme le dit Bazin, « un des points les plus controversés » (*ibid.*) dans le domaine de la *sinographie*. D'autres savants spécialistes du chinois continuent à les confronter dans l'espoir d'aboutir au système le plus adapté à l'apprentissage. Bazin préconise ainsi

---

<sup>161</sup> A titre d'exemple, De Rosny considère l'ouvrage de Callery comme la référence la plus « commode » pour mener une recherche approfondie sur le système phonétique de l'écriture chinoise.

les travaux de son professeur Stanislas Julien, lesquels ont, d'après lui, abouti à un système plus rationnel, donc plus efficace pour l'étude de la langue vernaculaire.

Pour l'étude du kouan-hoa' ou de la langue commune, il me paraît, que le système des radicaux, avec les sous-ordres imaginés par mon savant maître M. Stanislas Julien, sous-ordres qui remplacent avantageusement l'alphabet factice du P. Gonçalvez dans le système de M. Callery,<sup>162</sup> est supérieur au système des phonétiques. (*Ibid.*)

### 7.3.3. La place de la culture

Comme d'autres sinologues de son époque, Bazin n'envisage pas la culture en tant qu'objet précisément défini et conceptualisé selon les besoins des études linguistiques, mais il considère que les savoirs culturels sont tout à fait fondamentaux et indispensables pour la compréhension des phénomènes langagiers.

Dans son enseignement comme dans sa théorie, la notion de culture est assez clairement délimitée. Elle implique l'ensemble des représentations et des croyances conventionnelles, idéologiques et littéraires, intervenant dans la structure de la langue. Selon cette notion, on pourrait discerner, par exemple, la perception du monde extérieur par les Chinois dans leur façon de constituer des idéogrammes, de former des mots composés ou de construire une grammaire. On pourrait retrouver dans la séparation entre la langue savante et la langue vulgaire, une idéologie issue du régime féodal, qui consiste à réserver les connaissances à des privilégiés, à hiérarchiser et à maintenir les pouvoirs en place. On pourrait également comprendre les exigences des maîtres et des philologues concernant les études littéraires, car les normes du langage formel ainsi que les modèles des écritures orthodoxes sont fondés sur les classiques et les chef-œuvres de la littérature antique ou moderne. Ces représentations culturelles s'incarneraient dans presque tous les aspects de la langue et reflèteraient constamment les rapports entre la société, l'homme et le langage. De ce point de vue, il va sans dire que la sensibilisation à la culture est indispensable pour appréhender l'essentiel de la langue chinoise ; et réciproquement, les études sinologiques - au sens

---

<sup>162</sup> J-M Callery.

d'études de culture et de civilisation - devraient tirer le plus grand profit de ces observations sur le langage.

Si ces raisons justifient l'unification des études de culture et civilisation et des études de langue et littérature au Collège de France comme à l'Ecole des Langues O', la pensée pédagogique impliquée par la conception qu'a Bazin de la culture n'est cependant pas celle que l'on développait alors au Collège de France. L'enseignement y privilégie l'érudition : la « haute culture », la connaissance de la civilisation antique et de la littérature la plus raffinée. Au contraire, Bazin concevant la culture de façon plus pragmatique, vise à former des sinologues polyvalents, il associe davantage la culture chinoise à la connaissance de la vie courante et de la société quotidienne. C'est cette différence qui explique que la littérature populaire ait pris plus de place dans les études sinologiques aux Langues O', et que la connaissance des bonnes manières - c'est-à-dire la capacité d'adapter son langage aux circonstances- ait aussi été évoquée dans les cours de chinois.

Bazin fournit à ses étudiants une bibliographie, comprenant des romans et des pièces de théâtre, à partir de laquelle sont élaborés les exercices, (nous détaillerons dans l'analyse du système didactique). Il repère aussi plusieurs styles et niveaux de langue en chinois et souligne l'utilité d'un langage adéquat pour converser avec des personnes de qualités différentes. Il distingue plus particulièrement « le langage de la civilité », en chinois « 礼貌的话 », de « la langue commune » ou langage courant, en chinois « 平常的话 ». En se fondant sur le *Zhengyin cuoyao* 正音撮要, Bazin résume, dans la *Grammaire mandarine*, les trois aspects essentiels qui permettent à différencier ces deux langages :

Trois choses surtout distinguent le langage de la civilité du langage commun :

1° Les titres ou les qualifications 称呼 *tchheng-hou* ;

2° Les termes d'humilité ou de respect, qui remplacent les pronoms possessifs;

3° Certaines façons de parler ou certaines formules de politesse, 应酬的话 *ing'-tchheou-ti-hoa*. (*Grammaire mandarine*, p.95)

De ces trois aspects auxquels prêter attention, il ressort que le « langage de la civilité » représente en Chine un geste social, un acte de « savoir-vivre », plutôt qu'un langage intellectuel. Autrement dit, par sa pratique, on manifeste, certes, la qualité de l'instruction que l'on a reçue, mais surtout des compétences relationnelles et des valeurs éthiques.

Rien de plus utile que le '*li-mao'-tǐ-hoa*', dont les préceptes se confondent, à la Chine, avec les règles du savoir-vivre. (*Ibid.*, pp.95)

Cependant, l'acquisition de ces compétences d'ordre culturel n'a rien d'un apprentissage systématisé. Ayant exposé, avec force exemples concrets, ces règles de politesse et ces convenances, Bazin se voit tout de même obligé de signaler la grande difficulté à maîtriser ce « langage de la civilité » en dehors du contexte linguistique et culturel. La littérature populaire est ici l'un des remèdes qui peut permettre d'imaginer une culture éloignée et d'assimiler les manières des natifs.

Le *Li-mao'-tǐ-hoa*' n'est autre chose que la langue de la conversation, mais de la conversation avec ce qu'elle a de plus élevé et de plus délicat pour un Chinois, de plus fade quelquefois et de plus exagéré dans les termes pour un Européen. A la Chine, un bachelier, un étudiant peut discerner sur le champ ce qui convient par rapport aux circonstances où il se trouve, à la qualité des personnes, 随时按身份出口 *soui-chi' an-chin-fen tchhōu-'kheou* ; un Européen ne peut acquérir la connaissance de toutes ces formules que par une lecture assidue des romans et des pièces de théâtre. (*Ibid.*, pp.99-100)

## **7.4. Analyse de la conception didactique**

### **7.4.1. La conception de l'enseignement et de l'apprentissage**

Pas plus que les autres savants de son époque, Bazin ne conçoit la nature de l'enseignement et de l'apprentissage comme un objet particulier nécessitant une détermination scientifique. Ce sont plutôt la pratique et la fonction d'enseignant qui

l'amènent naturellement à développer pour lui-même une pensée didactique du *comment* : de ce que devrait être l'enseignement ou l'apprentissage.

#### A. Un enseignement conforme à des orientations institutionnelles

Dès les premiers paragraphes de son *Mémoire* (1845), réalisé deux ans après sa nomination officielle, Bazin manifeste clairement une volonté d'orienter l'enseignement et l'apprentissage du chinois dans une direction pratique, ce qui se conforme à l'objectif principal imprimé dans la charte constitutive des Langues O' (le décret-loi de 1795). Il différencie soigneusement deux façons d'apprécier les connaissances en langue chinoise, deux formes de l'intérêt que l'esprit humain accorde au savoir.

Je reconnais volontiers qu'il existe deux points de vue particuliers et notablement distincts dans l'étude du chinois.

Il y a le point de vue de l'esprit, qui recherche curieusement, et abstraction faite du langage, auquel il s'intéresse fort peu, la signification d'un monument écrit, historique ou philosophique ; accumule autorités sur autorités, avant de fixer la valeur d'un caractère ; lutte avec son sujet et tâche de suppléer, par le travail ou la sagacité, au laconisme ou à l'imperfection du style.

Il y a le point de vue de l'esprit, qui étudie les rapports des caractères avec le langage, cherche dans la grammaire, dans la syntaxe du Chinois les équivalents des formes auxquelles il est habitué dans sa langue naturelle, et, quand il veut lire, choisit de préférence ces livres où l'auteur, parlant toujours pour être entendu, écrivant comme il parle, dit clairement ce qu'il veut dire. (*Mémoire*, pp.1-2).

Ainsi, l'enseignement du chinois a selon Bazin un double intérêt pour l'esprit humain : satisfaire sa curiosité pour une autre civilisation, mais aussi lui permettre de découvrir et de maîtriser un autre système linguistique. Les moyens mis en œuvre et les supports d'enseignements doivent être choisis en fonction de ces intentions intellectuelles distinctes.

Autant l'esprit pragmatique requiert la maîtrise de la langue vivante pour les affaires politiques, commerciales ou culturelles, pour les missions évangéliques ; autant l'esprit savant réclame des connaissances approfondies et des investigations inédites sur la langue des populations éloignées. Ainsi :

[...] aujourd'hui la Chine est ouverte. D'autres motifs que des motifs d'érudition recommandent à notre sollicitude les idiomes que l'on parle dans le pays, en même temps que la littérature populaire des Chinois, si instructive, si féconde et pourtant si négligée. Ces motifs se sont accrus et, pour ainsi dire, multipliés, non-seulement par les événements de la politique et les besoins du commerce, mais encore par le progrès même des connaissances philologiques acquises ailleurs que chez nous. Des vues encore plus nobles, des motifs plus désintéressés et des considérations d'un ordre supérieur peuvent appeler et appelleront, je n'en doute pas, quelques-uns de nos jeunes ecclésiastiques à l'étude du chinois vulgaire, pour l'avantage du christianisme et de la propagation de la foi. (*Mémoire*, pp.1-3).

#### B. Un enseignement et un apprentissage basés sur des activités métalinguistiques<sup>163</sup>

Malgré leur objectif pratique affiché, les cours de Bazin restent essentiellement théoriques. De fait, Bazin n'a pas eu l'occasion de pratiquer le chinois en Chine, pas plus que ses maîtres du Collège de France (Abel-Rémusat et Julien). Il n'a lui-même connu l'univers sinologique que par les livres et les théories. Ses connaissances sur la langue parlée des Chinois, même si elles ont accidentellement été mises à l'épreuve par une mission d'interprète auprès du

---

<sup>163</sup> Nous prenons le terme « métalinguistique » dans son sens le plus courant, c'est-à-dire, « lorsqu'un locuteur utilise le langage, non pour parler du monde (des autres, etc.), mais pour parler de la langue ou du langage, on dit qu'il exerce une activité métalinguistique (ou métalangagière), [...] il constitue la langue elle-même (ou le langage) en objet d'étude ou de discours » (Reuter, 2007, p.127). En réalité, les concepts de « métalangue » et « métalangage » sont assez récents. Selon H. Besse, ces deux lexies ainsi que leurs formes adjectivales « métalinguistique » et « métalangagier » datent seulement les années soixante. A ce sujet, nous nous référons également à l'article de Henri Besse : « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », in *Langue française*. n°47, 1980. pp. 115-128.).



Conseil de Guerre<sup>164</sup>, ne reposent guère sur des savoirs empiriques. Elles sont forgées par abstraction et par généralisation à partir de matériaux ayant déjà plus ou moins subi la transformation scientifique ou littéraire (par exemple, des romans ou des pièces de théâtre).

Bazin ne parvient donc pas à dépasser le paradigme de la méthodologie traditionnelle<sup>165</sup> : l'enseignement du chinois par l'exposé de la grammaire et par l'explication des textes. Il reproduit les mêmes genres de discours que ceux de ses maîtres. Mais c'est aussi, dans une certaine mesure, la limite de ses propres connaissances qui lui interdit de concevoir un autre enseignement.

Ce double obstacle fait que l'enseignement de Bazin est resté en deçà de ceux de ses successeurs des années 1860<sup>166</sup>. Ces derniers, comme par exemple Klezkoswski, ont effectué de longs séjours et des missions d'interprète en Chine avec d'être nommé au poste de chinois aux Langues O' et ont ainsi pu s'appuyer sur leurs compétences de « professeur-interprète » pour délivrer un enseignement davantage conçu comme une préparation professionnelle pour les praticiens de la langue et pour les sinologues polyvalents.

Mais il reste qu'un enseignement théorique est bel et bien utile pour la maîtrise de la pratique langagière. Deux sortes de savoirs peuvent ainsi être distingués et faire l'objet des études de chinois. Il s'agit d'un côté des savoirs *sur* la langue et, de l'autre, de la maîtrise *de* la langue. La finalité d'un apprentissage qui vise l'usage effectif du chinois comme langue étrangère, est évidemment l'acquisition de ces derniers : les formules, les vocabulaires, les expressions, ..., toutes compétences concernant la langue prises en compte par le discours des

---

<sup>164</sup> Concernant l'implication de deux pirates chinois dans l'assassinat d'un marin français. Malgré le patois que parlent ces pirates, Bazin a pu s'appuyer sur sa connaissance du chinois et des dialectes chinois et satisfaire les deux parties en questions.

<sup>165</sup> Appelée également méthodologie grammaire-traduction. Cf. C. Puren, 1988 et C. Germain, 1993.

<sup>166</sup> En 1869, sept ans après le départ (la mort) de Bazin (1862) et deux ans avant l'arrivée de Klezkoswski (1871), le décret de Napoléon III, portant sur la réorganisation de l'Ecole, prescrit que les cours aux Langues O' « ont pour objet d'apprendre aux élèves à lire, écrire et parler les langues [...] et de leur enseigner la géographie politique et commerciale des pays où ces langues sont en usage » (Article 2).

professeurs. Mais un apprenant occidental, éloigné de la population qui parle la langue, a aussi besoin de repères afin d'établir un rapport lucide entre sa langue natale et la langue à acquérir. Ainsi, les activités métalinguistiques sont en fait indispensables à la pratique.

En expliquant la langue chinoise par la langue française, Bazin conduit les élèves à un apprentissage plus réflexif : le parler des Chinois est décrit de façon analytique et organisée (formes, structures, et règles), il reste ensuite aux élèves à construire eux-mêmes l'objet de leur pratique et de leur pensée en s'appuyant sur ces connaissances théoriques.

#### **7.4.2. Le rôle de l'enseignant et celui de l'apprenant**

Selon la loi du 30 mars 1795 relative à l'organisation de l'Ecole des langues orientales, les professeurs de l'Ecole ont deux obligations constantes : ils doivent non seulement « [faire] connaître à leurs élèves les rapports politiques et commerciaux qu'ont avec la République les peuples qui parlent les langues qu'ils sont chargés d'enseigner » (ART. 3) ; mais aussi « compos[er] en français la grammaire des langues qu'ils enseign[ent] [ et remettre ces ouvrages ] au comité d'instruction publique.» (ART. 4) (voir Extrait 8).

Ces obligations orientent les travaux des professeurs des Langues O'. Dans le cadre de leur enseignement, ils sont chargés de l'ensemble des tâches pédagogiques : programmation, exécution et évaluation. Ils sont les seuls à décider *ce que* et *comment* travaillent leurs élèves. Ils choisissent et expliquent les textes, donnent des exercices, élaborent des outils pédagogiques et mettent à disposition les supports nécessaires, etc. Il faut souligner combien furent précieuses ces productions de manuels élémentaires, de grammaires ou de recueils de textes et de manuscrits, à une époque où les langues orientales, telles que le chinois, s'enseignaient à peine. Toutes ces réalisations ont aussi contribué aux recherches linguistiques et aux réflexions didactiques.

Concernant le statut des élèves, l'ordonnance du 22 mai 1838<sup>167</sup> devait le régulariser quelque peu, par exemple en réglementant les inscriptions, les examens ou les diplômes, dans le but de rapprocher l'Ecole du système universitaire, mais la plupart de ses prescriptions ne furent pas appliquées. Les élèves des Langues O' restèrent des auditeurs relativement libres<sup>168</sup>, seuls responsables de leurs études.

### 7.4.3. Les matériels et les supports pédagogiques

Langues O' se confronte, dès sa fondation, au manque de matériel pédagogique. Les langues orientales sont très peu enseignées dans l'Europe du XIXe siècle. Si les obligations des professeurs quant à la rédaction de grammaires peuvent combler en partie cette lacune, les documents authentiques ainsi que les travaux imprimés en langues étrangères conservés à la Bibliothèque nationale, doivent aussi, comme le souligne le rapport de Lakanal en 1795, être un support pour les études des jeunes orientalistes.

Les manuscrits et les imprimés en langues orientales, d'une rareté et d'une cherté excessives, manquaient à la fois aux professeurs et aux élèves ; les uns et les autres étaient privés des secours nécessaires au succès de leurs travaux. C'est dans la Bibliothèque nationale ; c'est dans ce dépôt de tous les éléments de l'instruction en ce genre, que doit s'élever le monument destiné à l'enseignement public des langues orientales. (« Rapport de Lakanal [...] sur le projet d'organisation d'une école de langues orientales », in *Langues O', Documents, 1872*, p.31)

L'importance de ces documents est d'autant plus saillante dans le cas des études de chinois que la maîtrise de la calligraphie chinoise est extrêmement difficile pour un Occidental, les témoignages abondent à ce propos. Et du fait que même les sinologues expérimentés se vantent rarement d'une telle maîtrise, tout laisse supposer

---

<sup>167</sup> *Documents relatifs à la constitution et à l'histoire de l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes*, 1872.

<sup>168</sup> C'est le décret de réorganisation de 1869 qui apportait le règlement à appliquer au statut d'étudiant de l'Ecole. « Décret impérial du 8 novembre 1869 » in *Documents, 1872*, pp.3-9.

que les professeurs écrivaient peu en chinois en cours. Ces manuscrits et ces imprimés en chinois étaient probablement les seuls moyens de faire observer de plus près aux élèves les formes, les organisations et les structures de l'écriture chinoise, laquelle suscitait alors fréquemment des confusions durant l'apprentissage.

L'un des privilèges de l'Ecole des langues orientales tenait alors à sa situation géographique : elle se logeait jusqu'en 1834, « dans l'enceinte de la Bibliothèque nationale » (Loi 1795). Et grâce à son fondateur Langlès, nommé conservateur de la Bibliothèque, manuscrits et documents imprimés ont profité à maints professeurs et étudiants. L'école n'a jamais cessé d'encourager l'utilisation de tels supports dans les études. On peut ainsi trouver, parmi les chrestomathies publiées à l'usage des élèves des Langues O' et imprimées par le fonds de l'Ecole : les *Textes chinois* recueils par Bazin (1858), mais aussi le *Livres des Mille mots*, le *Livre des phrases de trois mots* (1866) traduit par S. Julien, le *Cours graduel et complet de chinois parlé et écrit : Phrases de la langue parlée, tirées de l'Arte China* du père J. A. Gonzalvès et édité par le comte Kleczkowski, et le *Tam tu kinh ou le Livre des phrases de trois caractères, avec le grand commentaire de Vuong tân thang* transcrit et commenté par A. des Michels (cité in *Notice historique sur l'Ecoles spéciale des Langues Orientales vivantes*, 1883, p.54).

Outre ces publications destinées spécialement à l'apprentissage du chinois parlé, les professeurs donnent aussi des références bibliographiques plus générales : des dictionnaires, travaux sinologiques, ou grammaires réalisées par différents auteurs.

Les supports écrits jouent sans nul doute un rôle primordial dans toutes les études de chinois au XIXe siècle. Si c'est encore plus vrai de l'enseignement de Bazin que de celui d'autres titulaires de la chaire du chinois aux Langues O', cela tient aussi à l'absence de répétiteur natif, fonction qui n'apparaîtra que plus tardivement.

## **7.5. Les idées didactiques**

### **7.5.1. Une approche descriptive et théorique**

Comme ses maîtres Abel-Rémusat et Julien, l'enseignement de Bazin s'appuie sur les discours métalinguistiques du chinois (la description linguistique ou grammaticale en est un exemple typique). Au lieu d'aborder la façon dont on parle en chinois, il s'intéresse d'abord à la façon dont on considère la langue chinoise. En ce sens, il n'a pas à proprement parler une conception didactique de la pratique du chinois, mais plutôt une description théorique de la langue.

Dans son *Mémoire sur les principes généraux du chinois vulgaire* « qui n'est que le résumé de [ses] leçons » (p.4), Bazin aborde quatre aspects de la langue chinoise avec ses élèves : 1) la langue vulgaire et ses dialectes ; 2) les rapports entre l'écriture et le langage ; 3) le parallèle entre la langue écrite et la langue parlée ; et 4) la formation des mots composés.

De tout cela ressortent quelques problématiques rarement affrontées dans nos enquêtes didactiques contemporaines : celles qui portent sur la distinction entre le *wenyan* (langue savante) et le *baihua* (langue vulgaire) ; sur le statut des dialectes dans les études de chinois ; sur la nature et le fonctionnement des phonogrammes et des éléments phonographiques, etc. La linguistique moderne nous a depuis beaucoup éclairés sur ces sujets. Les caractères de la langue chinoise ont eux aussi changé depuis l'époque de Bazin, mais les questions qu'il pose restent, à notre avis, fondamentales et actuelles. Elles permettent surtout de faire réapparaître des caractéristiques primitives de la langue, qui ne sont d'ailleurs pas toujours compatibles avec ce qu'on tient habituellement pour une caractérisation scientifique.

Soulignant l'appréciation que les Chinois portent à la langue écrite, Bazin conjecture que l'écart entre langue écrite et langue parlée a résulté du rapport complexe du langage humain avec la culture, avec l'art, avec le système d'écriture, et enfin avec toutes sortes de connaissances savantes :

Le *Wen-mě* 文墨 que nous appelons, en Europe, le style moderne, est au *Kouan-hoa*' 官话 ou à la langue parlée ce que le *Wen-tchhang* 文章 est à la langue écrite 书话. Le degré de culture auquel le *Kouan-hoa*' est parvenu dans le style moderne, quoique très-remarquable assurément, semblera toutefois, sous le rapport de l'art, inférieur au *Wen-tchhang*, par la raison fort simple, que le monosyllabisme relatif du premier est moins approprié à l'écriture chinoise que le monosyllabisme absolu du second. (*Grammaire mandarine*, p.XXI)

Cet écart n'est pas propre à la langue chinoise. Il est naturel et universel :

Dans toutes les langues du monde, il est très-difficile d'écrire comme on parle. (*Mémoire*, p.18).

Mais maintenir ou réduire cet écart est une affaire idéologique et politique. Si la langue savante continue à dominer les lettrés chinois depuis des siècles, c'est grâce au Système impérial des concours ; une uniformisation de la langue en Chine est impossible même sur injonction de l'Etat, comme ce fut le cas pour le français popularisé par François Ier.

D'un côté la distinction [...] entre la langue écrite et la langue parlée subsiste aujourd'hui même plus que jamais, d'un autre côté, le mouvement de la civilisation a poussé instinctivement, graduellement, les Chinois vers l'unité de langage. Cette distinction de la langue écrite et de la langue parlée est malheureusement une des nécessités de la politique aussi bien que des affaires. Un décret semblable à celui de François Ier, qui prescrirait l'usage de la langue vulgaire dans les actes publics, ne saurait être promulgué à la Chine ou deviendrait tout à fait inexécutable. (*Ibid.*, pp.12-13)

### 7.5.2. La priorité donnée au chinois parlé

Dans le *Rapport sur un Manuel pratique de la langue chinoise vulgaire*, par M. Louis Rochet, publié dans le *Journal Asiatique* du 1846 (Quatrième Série, Tome VIII, pp 356-364), Bazin indique clairement que l'étude du chinois doit être

considérée comme l'étude d'une langue étrangère, mais non comme une recherche archéologique dans laquelle l'on examinerait la langue comme s'il s'agissait de « monuments de l'antiquité » (*ibid.*, p.357). Si elle paraît évidente pour tout didacticien contemporain, une telle déclaration programmatique n'est pas cependant sans importance dans le contexte de la France du XIX<sup>e</sup> siècle, alors que le chinois peine à trouver sa place dans l'Instruction Publique. Les pierres d'achoppement pour un tel enseignement sont multiples. D'abord, de grands érudits ne s'intéressent qu'à l'intelligence du *guwen* (langue savante de l'antiquité). Ensuite, la langue chinoise, parlée par un peuple si lointain, n'a d'utilité que pour un très petit nombre. Enfin, les exemples et les modèles pédagogiques font défaut : les Chinois eux-mêmes n'étudient pas la langue parlée à l'école<sup>169</sup>.

Afin que l'étude de la langue chinoise se fasse néanmoins dans de bonnes conditions, Bazin a tout de même établi quelques principes méthodologiques.

Premièrement, il faut déterminer quelle langue chinoise fait l'objet de l'enseignement et de l'apprentissage. Les dialectes et les patois n'ont pas la même valeur. Il s'ensuit que le *guanhua*, basé sur le dialecte de Pékin et de Nankin est considéré comme langue commune, comme la langue véhiculaire de la Chine. Sa prononciation est la prononciation standard des caractères chinois.

Le kouan-hoa' est donc la langue commune, universelle, 能通行者。是谓官话。 « *Neng thoung hing tchee, che 'wéi kouan-hoa'.* » (*Mémoire*, p.6. Cf. également *Grammaire mandarine*, p.V)

Le *Kouan-hoa'* est donc une langue moderne. Selon le Tcheng'in-thsô-yao', la prononciation exacte des caractères est ce qu'on appelle vulgairement le *Kouan-hoa'* ; suivant Ou Tan-jin, le *Kouan-hoa'*, c'est la langue que l'on parle avec une prononciation correcte. Cette langue se divise en deux branches principales. Il y a le Pëi-kouan-hoa' 北官话 ou le *Kouan-hoa'* du nord, et le Nan-kouan-hoa' 南官话 ou le *Kouan-hoa'* du midi. Le

---

<sup>169</sup> « Généralement, les Chinois n'étudient point la langue vulgaire ; les enfants, dont cet idiome est la langue naturelle, l'apprennent en l'entendant parler ; ils y font des progrès à mesure qu'ils entrent plus avant dans le commerce de la vie ». *Mémoire*, pp.7-8.

Kouanhoá' du nord est le dialecte de Péking; le Kouan-hoa' du midi, le dialecte de Nanking. (*Grammaire mandarine*, p. VII)

Deuxièmement, la méthode pour apprendre le *guanhua* doit être différente de celle du *guwen*. Si l'étude de ce dernier implique des recherches rigoureuses en langue d'origine, le *guanhua* doit s'apprendre surtout à l'aide de synthèses grammaticales simples, de textes traduits comportant du vocabulaire courant et des dialogues familiers ou tous faits.

Mais les méthodes et les procédés varient et doivent varier dans le cours même des études. Quand on sait le kouân-hoâ, d'autres instruments que les vocabulaires deviennent indispensables. Les meilleurs vocabulaires, les vocabulaires originaux, ne procurent pas l'intelligence du kou-vên. S'il faut aux commençants des textes avec des lexiques, il faut aux élèves plus avancés des textes avec des commentaires originaux (Bazin, « Rapport sur un Manuel pratique », p.356).

On apprend le kou-vên comme les Chinois l'apprennent, avec les commentaires ; c'est l'opinion de M. Stanislas Julien. On doit étudier la langue et les dialectes de la Chine comme on étudie les langues étrangères, avec des manuels, des vocabulaires et des textes traduits interlinéairement (*ibid.*, p.358).

Ainsi c'est la sélection des textes, des grammaires et des dictionnaires qui importe. Bazin recommande par exemple, comme supports d'apprentissage, les dictionnaires de Medhurst et de Morrison, les manuels de Wells-Williams et de Rochet ; comme textes à étudier, les textes recueillis dans l'*Arte china* du Père Gonçalves (1829)<sup>170</sup>, ou tirés des ouvrages originaux tels que le *Qingwen qimeng*<sup>171</sup> (en chinois 清文启蒙, 1730) et le *Zhangyin cuoyao* (en chinois 正音撮要, achevé en 1810, 1<sup>ère</sup> édition connue en 1834). Il explique aussi, dans ses cours, les textes de la littérature populaire : on trouve, par exemple, des extraits des romans chinois plus ou

---

<sup>170</sup> Joaquim Affonso Gonçalves: *Arte china constante de alphabeto e grammatica comprehendendo modelos das diferentes composições*. Macao: Real Collegio de S. José 1829.

<sup>171</sup> Dans ce paragraphe, les titres apparaissent en transcription phonétique moderne (pinyin), et non plus selon la transcription de l'époque.



moins connus comme le *Haoqiuzhuan* (好逑传), le *Yujiaoli* (玉娇梨), le *Honglongmeng* (红楼梦) ou le *Shuihuzhuan* (水浒传)<sup>172</sup>.

Troisièmement, les réflexions didactiques doivent porter davantage sur l'écriture chinoise que sur la prononciation, car c'est dans l'apprentissage de la première que les élèves rencontrent les plus grandes difficultés.

Et qu'on ne parle pas ici de la prononciation, la difficulté n'est pas là ; la grande difficulté, c'est d'apprendre à écrire une langue qui ne s'écrit pas alphabétiquement. (Bazin, « Rapport sur un Manuel pratique », p.358)

Certes, la langue chinoise est une langue à tons (langue tonale) ; l'intonation prosodique affecte le sens de chaque mot. Maîtriser cette particularité n'est point aisé pour un occidental, mais cela se fait naturellement dans le contexte, dans les conversations et échanges quotidiens. Tous les natifs chinois ne connaissent d'ailleurs pas les règles d'intonation ; mais ils sont néanmoins capables de distinguer les mots accentués.

Puisque dans tous ces dialectes l'intonation est inhérente au langage, la connaissance de l'intonation s'acquiert naturellement comme celle de la langue. M. Medhurst fait à ce sujet une remarque intéressante :

The poorer class of people and young children, who are unacquainted with letters, and know not the names of the accents, or the rules by which the language is governed, are yet most exact in their accentuation of words; and generally speaking, the more ignorant they are of letters, and the methods of defining speech, the more particular they are in distinguishing the accents. (Cité in *Mémoire*, p.112)

Enfin, concernant cette nouvelle conception didactique du chinois, il faut souligner que cette réorientation est nécessaire pour la sinologie française, autant dans la perspective d'avoir un espace de recherche et d'expérience plus large, que pour affronter la concurrence de la sinologie anglaise qui, initiée plus tard, a cependant obtenu des résultats plus immédiats grâce à ses caractéristiques de praticité.

---

<sup>172</sup> Ce sont des romans parus en Chine durant les dynasties Ming et Qing.

Le mérite de Bazin est ainsi d'être le premier sinologue français à avoir conçu explicitement l'étude du chinois comme étude de langue vivante étrangère.

### 7.5.3. Une pensée de la primauté du mot

Dans le chapitre « synthèse des mots composés » du *Mémoire*, Bazin défend la priorité donnée au « mot » dans les études de chinois. Suivant les analyses du sinologue anglophone Wells-Williams, il souligne les défauts de l'ancienne méthode analytique appliquée au travail de traduction. D'après lui, cette méthode se préoccupe trop de la signification des caractères et néglige complètement la véritable unité sémantique dans le chinois parlé qui est le mot, comme c'est le cas dans les langues européennes.

Il faut convenir, cependant, qu'avec un tel système d'interprétation, on ne traduit pas les MOTS, mais les CARACTERES. Quant à moi, je suis de l'avis de M. Wells-Williams, qui paraît, toutefois, n'admettre pour composés que des termes dissyllabiques : « Compound or dissyllabic terms are common in chinese writing and stereotyped phrases that are seldom if ever separated, but which contain only one idea ; these are, in some cases, properly translated by a single word. Knowledge of the meaning of the characters merely is not sufficient to make a person a good translator ; he must attend also to the force of the word or phrase in its connection in the original, so as to select an apt expression by which to render it ». (*Mémoire*, pp.104-105. C'est Bazin qui souligne.)

De ce point de vue, les analyses grammaticales à l'occidentale conviennent tout à fait à l'étude du chinois parlé ; celui-ci « est une langue grammaticale et syntaxée comme les [langues occidentales]. [...] elle possède tous les termes qui s'introduisent dans l'usage de la vie et les habitudes de la société. » (*Mémoire*, p.49).

Plus tard, dans la *Grammaire mandarine*, Bazin perfectionne son système, ébauché dans le *Mémoire*, et réexpose le *guanhua* moderne de manière parfaitement ordonnée et structurée. Des catégories grammaticales aux règles de syntaxe, des

formules de politesse à l'évolution des styles<sup>173</sup> (voir Extrait 13), Bazin démontre que le fonctionnement du chinois vulgaire est, en effet analysable par une approche analogique.

Parallèlement, dans son système, Bazin manifeste une volonté de substituer la méthode générale des mots à la méthode analytique des caractères. Par exemple, dans les *Elémens de la grammaire chinoise* d'Abel-Rémusat, les noms tels que 兄弟, 东西 ou les groupes verbaux (ou plus précisément ici les composés verbaux directionnels) comme 拿来, 拿去 (voir la comparaison ci-après, Extrait 12) sont systématiquement expliqués d'abord par une décomposition et ensuite pour leur sens général comme mots composés ; tandis que dans la *Grammaire mandarine* de Bazin, seule leur signification d'ensemble est donnée.

Extrait 12 :

兄 *hioung* frère aîné joint à 弟 *tí*, frère cadet, forme le composé *hioung-tí* [ frère ], sans désignation d'âge.  
東 *toúng*, orient avec 西 *sí*, occident, forme le composé *toúng-sí*, qui n'a, dans l'usage ordinaire, que la signification vague de chose.

Exemples tirés des *Elémens de la grammaire chinoise* d'Abel-Rémusat, p.108)

兄弟 *hioung-tí*, le frère cadet;  
東西 *toung-si*, la chose;

(Exemples tirés des *Grammaire mandarine* de Bazin, p.16)

<sup>173</sup> Bazin corrige ce que Abel-Rémusat appelle « *kouan-hoa* » ou « style moderne », qui ne se rapporte, en fait, « ni au style vulgaire, ni au style moderne ». Il s'agit en fait « du *kouan-hoa* très-élégant », d'un style intermédiaire entre « le style antique » et le *guanhua* moderne. Les mots et les phrases sont « 半文半俗 *pan-wen-pan-sou*, « moitié littéraires et moitié vulgaires » » (*Mémoire*, pp.65-66). Cf. également la *Grammaire Mandarine*, pp.102-116.

拿 <sup>nâ</sup> cape	}	apporte.	拿 <sup>nâ</sup> cape	}	emporte.
來 <sup>lâi</sup> ad.		去 <sup>khiú</sup> ab.			

Exemples tirés des Elémens de la grammaire chinoise d'Abel-Rémusat, p.134)

拿 來	na-lai, apporter;
拿 去	na-khiu', emporter;

(Exemples tirés des Grammaire mandarine de Bazin, p.40)

Par-là, nous voyons que Bazin fut l'initiateur de la tendance à donner la primauté au mot dans l'enseignement du chinois institutionnel en France.

Bazin reste toutefois plus prudent et plus rationnel que certains de ses successeurs partisans de cette méthode. Car s'il préconise la méthode générale pour l'acquisition et la traduction des mots chinois, il n'exclut pas certaines décompositions, en vue de pratiquer des analogies internes au système lexicologique du chinois ainsi que des analogies externes avec les systèmes lexicologiques occidentaux. Il justifie ainsi, d'une part, ce qu'il appelle « l'analogie philosophique des termes simples ou des radicaux dans les mots composés » du chinois (*Mémoire*, p.50) ; ainsi que, d'autre part, des analogies des désinences ou des structures de locution avec les langues européennes (telles que le latin, le français ou l'anglais).

Extrait 13 :

**1<sup>re</sup> SECTION. — DES SUBSTANTIFS.**

**NOMS PROPRES.**

Noms de famille, surnoms.....	1
Sobriquets.....	2
Noms géographiques.....	3
Noms des dix-huit provinces de la Chine.....	4
Transcription des mots étrangers.....	5
Syllabaires de Khièn-loung.....	6

**NOMS COMMUNS.**

Substantifs formés de la réunion de deux ou de plusieurs monosyllabes qui s'agrègent.....	6
Substantifs de la première classe.....	7
Terminaison commune des substantifs.....	7
Substantifs de la deuxième classe.....	8
Substantifs terminés en <i>theou</i> .....	9
Substantifs terminés en <i>jin</i> , <i>fou</i> et <i>hou</i> '.....	9
Substantifs terminés en <i>tsiang</i> ' et <i>'cheou</i> .....	10
Rapports avec la langue écrite.....	11
Noms d'arbres.....	12
Noms de poissons.....	12
Noms de minéraux.....	12
Substantifs de la troisième classe.....	13
Substantifs de la quatrième classe.....	14
Substantifs de la cinquième classe.....	16
Substantifs de la sixième classe.....	18
Substantifs de la septième classe.....	20
Substantifs auxiliaires et déterminatifs.....	21
Du genre.....	23
Du nombre.....	24
Rapports des substantifs.....	25
Paradigme d'une déclinaison chinoise.....	25

(Extrait de la « Table analytique » de la *Grammaire mandarine ou principes généraux de la langue chinoise parlée*, 1856, pp.118-119.)

## **7.6. Apports et lacunes de la pensée de Bazin**

### A. La notion de *mot*

Si Bazin et ses devanciers ont tous été gênés par des problèmes de terminologie, ce qui singularise la théorie linguistique de Bazin, c'est d'avoir mieux circonscrit ce à quoi renvoie la notion de *mot* quand on l'applique à la langue chinoise. Cette notion est certainement l'une des plus fondamentales pour toute systématisation de la langue, mais elle demeure trop indéterminée dans la linguistique traditionnelle.

En français, un *mot* est entendu comme une unité significative ou grammaticale, et forme à l'écrit une succession de lettres séparée des autres *mots* par des espaces. Or, les langues n'ont pas toutes les mêmes représentations lexicales, ni les mêmes procédés de lexicalisation. L'écriture chinoise ne marque guère les limites des mots dans les écrits : tous les caractères y sont séparés par des blancs typographiques égaux. Il importe donc d'interroger l'équivalence supposée du caractère et du mot ; et plus profondément encore, de se demander en quoi consistent les assises lexicales en chinois. Les analyses de Bazin ont contribué à éclairer cette question. Il distingue le *mot* en langue savante du *mot* en langue vulgaire, distinction aussi neuve que fondamentale pour la linguistique du chinois.

Si dans la langue classique, un caractère (*zi*) peut être considéré comme un mot parce qu'il a à lui seul un sens (« 字为一言 », *Grammaire mandarine*, p.XII) ; en revanche, dans la langue courante, il faut souvent identifier des combinaisons de caractères pour circonscrire ce qui correspond à un seul mot. Ainsi, les notions de « monosyllabisme absolu » (pour la langue savante) et de « monosyllabisme relatif » (pour la langue vulgaire) mettent en jeu la différence entre le *caractère* et le *mot* en chinois.

Les réflexions de Bazin ont apporté les premières lumières à la lexicologie<sup>174</sup> moderne du chinois, et ce même s'il a fallu attendre la linguistique moderne pour

---

<sup>174</sup> Pour la lexicologie moderne du chinois, nous nous référons au Ge Benyi, 2001, *Xiandai hanyu cihunxue* (*La lexicologie chinoise moderne*), en chinois : 葛本仪, 2001, 现代汉语词汇学.

distinguer plus clairement ces deux notions de *mot* et de *caractère* et pour les situer dans leur registre propre : le *caractère* 字 (*zi*) étant une unité graphique et le *mot* 词 (*ci*) une unité sémantique<sup>175</sup>.

### B. Le terme 部 *bu* (ou 部首, *bushou*)

Un des problèmes épistémologiques que posent les études de chinois vient des analogies dans l'emploi des notions linguistiques. L'exemple typique en est l'utilisation du terme « radical » pour désigner le 部 *bu* (ou 部首, *bushou*) en chinois. Le mot français « radical » provient du latin *radix* et *radicalis* qui signifie la « racine » ; or le mot chinois 部 *bu* se traduit plutôt comme « section » ou « classe » de classification. Le rapprochement de ces deux notions se justifie parce qu'elles sont toutes deux primitives et significatives, c'est-à-dire que le radical et le 部首 *bushou* renvoient tous les deux aux unités lexicales les plus anciennes de la langue et qu'ils évoquent au moins approximativement le sens du mot en question. De ce point de vue, la traduction de 部 *bu* par « radical » n'est pas sans fondement. Mais ce que cette analogie ne peut prendre en compte, c'est que ces deux notions sont fondées sur deux types d'expérience fort différents : elles n'impliquent pas les mêmes théories de référence, ni les mêmes méthodes, critères, objectifs, etc. L'étude des *racines* est d'ordre sémantique et étymologique, et a pour vocation de faire réapparaître l'origine

---

<sup>175</sup> La définition de 字 *zi* et 词 *ci* - de leur statut et de leur fonction - est un des points les plus controversés dans les analyses linguistiques en Chine. Bien que les linguistes ne soient pas tous d'accord sur ce à quoi donner la primauté dans la structuration et dans la grammatisation du chinois, nous pensons que situer le caractère 字 *zi* et le mot 词 *ci* à deux niveaux d'analyse, physique et sémantique, est tout à fait pertinent. Cette distinction n'implique nullement exclusion. Autrement dit, au niveau de l'écriture, ce sont les sinogrammes que l'on reconnaît comme éléments identifiés et discrets ; mais au niveau de la communication, un mot peut être formé d'un ou de plusieurs caractères. Mais de multiples polémiques sont engagées à ce sujet, on peut notamment relever deux positions opposées concernant la grammaire du chinois : l'une repose sur le principe de la primauté du *mot* 词本位语法 ; et l'autre soutient la primauté du *zi* (caractère) 字本位语法. Le courant de grammatisation de la langue chinoise qui donne la primauté au *mot* - 词本位 *cibenwei*- est souvent considéré comme étant « à l'occidentale ». Il a été initié par le *Mashi wentong* (en chinois 马氏文通, 1898, *La grammaire de Ma*) de Ma jianzhong (马建忠) à la fin du XIXe siècle et au début du XXe siècle. Tandis que les théories de la primauté du *zi* - 字本位 *zibenwei*- apparues plus tardivement, sont essentiellement celles de recherches contemporaines, dont les travaux de Xu Tongqiang 徐通锵, Pan Wenguo 潘文国 sont représentatifs.

/ la parenté des mots et d'expliquer les dérivations ultérieures. L'étude des 部 *bu* a, quant à elle, un usage lexicographique et typologique et sert à classer les caractères par leur forme et structure achevées. Si l'identification des éléments graphiques communs en chinois 部 *bu* (ou 部首, *bushou*) fait supposer la façon dont les caractères ont été créés à l'origine et permet certains regroupements de concepts, il faut cependant admettre que les caractères « dérivés » directement des 部首 *bushou* sont rares, infiniment plus rares que les mots dérivés des radicaux latins ou grecs en français par exemple. Car contrairement au *radical* des langues romanes qui renvoie à une référence bien déterminée et qui constitue la base sémantique des mots dérivés, le 部 *bu* n'est qu'une étiquette classificatoire, un repère dont on pourrait dire qu'il est plus « générique » que génétique et qui marque une corrélation conceptuelle aussi générale qu'aléatoire entre les caractères. C'est cette considération qui pousse Bazin à réitérer ses remarques concernant le rôle secondaire du 部首 *bushou* dans la compréhension des caractères. D'autant plus que le radical est susceptible d'être transformé par flexion, laquelle, constituant un procédé essentiel de dérivations de la « racine », est sans rapport avec le principe de la formation des caractères.

Etant données toutes ces discordances, il paraît difficile de réduire la notion de 部 *bu* à celle de *radical*, et réciproquement. Le terme « clé », qui a le mérite d'appartenir au domaine de lexicographie tout comme le 部 *bu* ou 部首 *bushou*, est le plus adapté. Au moins, la redéfinition du « radical » que réalise Bazin a-t-elle pu expliciter la différence fondamentale entre la notion du *radical* en linguistique occidentale et celle que l'on emploie dans les études sinologiques.

### C. La notion de « phonétique »

Il faut souligner que Bazin n'a pas entièrement conscience du problème épistémologique que constitue le recours aux analogies dans l'utilisation de termes techniques spécifiques. Sa théorie sur le principe idéo-phonographique de l'écriture chinoise perd en précision à cause de l'emploi confus du mot « phonétique » pour caractériser l'élément phonographique du chinois.



Si la lexie « phonétique » peut effectivement impliquer la représentation graphique des sons (c'est le cas quand on emploie des locutions comme « transcription phonétique » ou « écriture phonétique »), elle sert également à distinguer tout ce qui est « relatif aux sons du langage » (*Le Trésor de la Langue Française*, version TLEi) de ce qui est graphique et visuel, par exemple « les aspects phonétiques et graphiques du mot ». L'ambivalence du terme tient sans doute profondément au mécanisme alphabétique. Mais employé seul, en tant que substantif, la *phonétique* ne permet pas de distinguer les aspects phonographiques de l'écriture des aspects phonologiques de la langue parlée. Or cette distinction doit toujours être clairement faite dans les études portant sur le chinois.

En réalité, ce que Bazin a esquissé dans son *Mémoire (1845)* à propos de la « phonétique » en tant qu'unité constitutive du mot, est un concept jusqu'à alors inédit. Ce concept peut, paradoxalement, apparaître aussi proche de ce qu'on appelle, aujourd'hui, le morphème, que du phonème ou du prosodème, car l'objet de ce concept est multiple et réunit inconsciemment des pensées disparates. Bazin semble envisager l'écriture chinoise comme une écriture syllabique (son projet de répertorier les « phonétiques » du chinois - comme l'avait fait Callery - le montre). Il tenait même vraisemblablement ces « phonétiques » pour les vrais « radicaux » (racines des mots) de la langue chinoise. Il a cru ainsi identifier les fondamentaux des caractères chinois, de l'écriture chinoise. Mais ce qu'il n'a pas vu et ce qui pose le plus de problème au sujet de la « phonétique » chinoise, c'est que l'objet de cette « phonétique » touche profondément au rapport du langage avec la langue et avec l'écriture. Cet objet, qui sera l'objet spécifique de la linguistique structurelle au XXe siècle, dépasse non seulement la problématique théorique de Bazin mais aussi le cadre général de la linguistique traditionnelle du XIXe siècle. Enfin, l'utilisation du substantif « phonétique » par Bazin introduit une confusion permanente entre l'alphabétisme, le phonétisme et l'*idéographisme*.

#### D. Le projet d'un dictionnaire phonographique

Au XIX siècle, les études lexicographiques du chinois ont connu de grands progrès en Europe. Par rapport aux ouvrages lexicographiques des siècles précédents,

les dictionnaires les plus récents, conçus d'après une méthode plus scientifique et plus systématique, ont cessé d'être de simples glossaires ou des recueils de vocabulaire.

Cependant, comme le souligne Bazin, le chinois est « une langue qui ne s'écrit pas alphabétiquement » (cité plus haut). Ainsi l'habitude de chercher un mot inconnu par son classement alphabétique n'est pas adaptée au chinois, et d'autre part, la recherche par la prononciation pose aussi des problèmes.

Dans le premier cas, si l'arrivée du grand dictionnaire de Kangxi avec le système des 214 clés a globalement pu résoudre le problème de la consultation par graphie, il faut cependant reconnaître que l'opération n'est pas facile pour un débutant et qu'elle nécessite souvent plusieurs hypothèses de décomposition successives afin de trouver le bon caractère. Quant à la recherche par la prononciation, les élèves doivent nécessairement s'adapter aux différents systèmes d'annotation phonétique, lesquels sont fonction de la langue de transcription choisie, par exemple, système anglais, français, portugais ou latin, etc. ; l'encodage varie donc plus ou moins.

Conscient de ces difficultés, Bazin est l'un des premiers à affronter le problème d'adaptation du système lexicographique à l'étude du chinois. A l'appui de ses analyses sur les éléments phonographiques du chinois, Bazin projette la réalisation d'un dictionnaire rationnel et pédagogique qui permettrait de soulager la mémoire phonétique et visuelle des caractères. Ce travail est ébauché par son élève De Rosny (voir Extrait 14 ) dans un tableau « *Des phonétiques chinoises* », mais il comporte tout de même des approximations et des incohérences. Son manque de fondement théorique lui interdisait d'aboutir.

Extrait 14 :

TABLE	
<i>Des principales Phonétiques chinoises.</i>	
UN TRAIT.	kiàng : 75, 85, 112, 142, 145, 150. — kioung : 26.
1 乚 i : 46, 130, 137, 183, 196. — ya : 19, 33, 64, 116, 159, 195. — yao : 209. — kieou : 142, 157, 167.	18 寸 tsun* : 18, 61, 75. — tcheou : 104, 120, 130, 142, 164. — cheou : 40. — tao : 149.
DEUX TRAITS.	19 才 tsai* ; pi : 169.
2 丁 ting* ; tseng : 116, 155, 157. — ta : 64.	20 己 ki* ; feï : 38. — pi : 32. — peï : 164. — kai : 66.
3 刀 tao* ; tsou : avec 145.	21 巳 sse*.
4 力 li*.	22 刃 jin*.
5 几 ki* ; fou : 195. — kouen : 190.	23 也 i* ; to : 64, 149, 170. — ta : 9. — ti : 32, 190. — tchi : 85, 100, 187. — chi : 57, 135. — sié : 86.
6 九 kieou* ; kouèi : 40, 65, 85, 144, 159, 162, 185. — hïu : 72. — kao : 44.	24 子 tse*.
7 匕 pi* ; pin : 93.	25 孑 kie.
8 八 pa*.	26 乞 ki* ; hi : 85, 162, 167. — i : 9, 18, 46, 104. — ko : 19, 94, 188. — ho : 120, 199, 211. — kou : 64, 112.
9 卩 kieou ; kiao : 30, 53, 140, 149, 209. — cheou : 66.	27 毛 to* ; tse : 27, 40, 94, 112, 187. — tcha : 30, 38, 86.
10 卜 pou ; fou : 9, 149, 156, 157. — wai : 36.	28 千 tsien*.
TROIS TRAITS.	29 勺 tcho* ; ti : 18, 96, 106, 177, 187. — tiao : 61, 64, 115, 167. — yo : 113, 120. — po : 97, 130, 157.
11 匕 wang : 38, 61, 75, 167. — mang : 30, 46, 85, 102, 109, 112, 140, 142, 199.	30 夕 si*.
12 丂 ou*.	31 多 san*.
13 干 kan* ; han : 9, 27, 46, 57, 64, 72, 85, 163, 167, 169, 181, 187, 196, 209, 211. — ngan : 112, 153. — kien : 38. — kié : 149.	32 久 kieou* ; lieou : 102.
14 于 yu* ; hïu : 30, 61, 72, 104, 109, 149.	33 凡 fan* ; poung : 140.
15 丈 tchang*.	34 丸 wan*.
16 弋 ĩ* ; youen : 196. — tï : 61.	35 叉 tcha* ; tchai : 167, 177, 181.
17 工 koug* ; houng : 9, 30, 46, 85, 86, 109, 119, 120, 142, 149, 150, 195. — kang : 64, 131, 136, 151, 167. —	36 川 tchouan : 85, 102, 167. — siun : 93,

Léon De Rosny, 2<sup>éd.</sup> 1857, *Table des principales phonétiques chinoises, précédée de notions élémentaires sur les signes phonétiques de la Chine*. Paris : Maisonneuve et Cie, p.11.

## **Chapitre 8. Maurice Courant et les études chinoises à l'Université de Lyon : premier enseignement universitaire de langue et civilisation chinoises en France**

Abritant deux établissements prestigieux possédant chacun une chaire de chinois, Paris détenait, durant tout le XIXe siècle, le monopole de la sinologie en France. C'est seulement à l'aube du XXe siècle que les études chinoises<sup>176</sup> se développèrent en province. En 1900, la Chambre de commerce de Lyon mit en place une formation à la langue chinoise avec l'appui financier du gouverneur-général de l'Indochine, Paul Doumer. Cette implantation bénéficiait en outre d'un accord<sup>177</sup> avec l'Université de Lyon, ce qui permit à cette dernière d'intégrer dès lors les études de chinois dans son offre de formation et de créer, en 1903, un diplôme d'études chinoises ; et en 1913, la première chaire universitaire de langue et civilisation chinoise hors de la capitale.

### **8.1. Contexte économique, politique et institutionnel**

#### **8.1.1. L'expansionnisme français en Asie et l'objectif colonial des études chinoises**

Au tournant des XIXe et XXe siècles, la Chine, déjà largement affaiblie économiquement, victime de la convoitise et des ingérences des puissances étrangères, voit l'effondrement de son organisation politique et institutionnelle. L'un

---

<sup>176</sup> Au sujet de la création de la chaire de chinois à l'Université de Lyon, on peut se référer à la biographie très détaillée de Maurice Courant établie par Daniel Bouchez, spécialiste de littérature classique coréenne. Daniel Bouchez, 1983, « Un défricheur méconnu des études extrême-orientales, Maurice Courant (1865-1935) », CCLXXI (1983), p. 43 à 150. Réédité : Revue de Corée, vol. 20, no. 1 & 2 (printemps & été 1988).

<sup>177</sup> Voir également Bouchez, 1983, pp. 29-31. L'Université prêta ses locaux pour les leçons de chinois organisées par la Chambre de commerce et attacha Maurice Courant à son personnel enseignant en tant que maître de conférences à la Faculté des Lettres bien qu'il reçut son salaire de l'extérieur.

après l'autre les pays occidentaux forcent l'ouverture du pays et extorquent toujours plus d'avantages et de privilèges au gouvernement mandchou.

Les défaites successives de la Chine dans les guerres de l'opium (1839-1842 et 1856-1860), la guerre franco-chinoise (1883-1885) et la première guerre sino-japonaise (1894-1895), ainsi que la signature de nombreux traités inégaux ruinent les finances de la Cour impériale. Les soulèvements récurrents un peu partout dans le pays entament la souveraineté des Qing.

De la répression du Mouvement des Taiping (1851-1864) à l'abandon des tentatives de modernisation à l'occidentale (洋务运动, le mouvement *Yangwu* ou le mouvement de « gestion à la mode occidentale »<sup>178</sup>, durant les années 1860-1890), de l'échec de la réforme des Cents jours (promue par l'Empereur Guang Xu en 1898) à la trahison du gouvernement envers les Boxeurs (la révolte des Boxeurs 1899-1901), il aura suffi de quelques décennies de déclin économique et politique pour entraîner à la fois une perte de prestige de la Chine à l'étranger et une grave crise de conscience dans la mentalité des élites chinoises.

La déchéance au rang de pays « semi-colonial » et « semi-féodal » - tel que le caractérisent souvent les historiens chinois : « 半殖民半封建 » - dénote le nouveau rapport de la Chine avec le monde. La Chine se pense désormais comme une périphérie. Simultanément, l'étude de ses idiomes et de sa culture devient un moyen au service des colonisateurs, au détriment des colonisés.

Quant à la France, à l'avènement de la Troisième République, elle développe une politique coloniale active. Rivale d'autres puissances impérialistes européennes, au premier rang desquelles le Royaume-Uni, la France ne pouvait se détourner de l'Extrême-Orient qui commençait à prendre une place importante dans la vie politique et dans les échanges économiques mondiaux. Les discours tenus par Jules Ferry, mais aussi par Léon Gambetta, en faveur de l'expansion coloniale française, s'appuyaient d'ailleurs largement sur ces enjeux économique et géopolitique. Les

---

<sup>178</sup> Cf. Jean Chesneaux, Jacques Gernet, « CHINE - Histoire jusqu'en 1949 » in *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 11 janv. 2013. URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/chine-histoire-jusqu-en-1949/>.

promoteurs français du colonialisme y adjoignaient en outre une philosophie éducative. Les principes que Jules Ferry défendait devant la Chambre des Députés lors du fameux discours du 28 juillet 1885 rappellent les fondements de la pensée coloniale de la Troisième République :

Je disais, pour appuyer cette proposition, à savoir qu'en fait, [...], la politique d'expansion coloniale est un système politique et économique, je disais qu'on pouvait rattacher ce système à trois ordres d'idées ; à des idées économiques, à des idées de civilisation de la plus haute portée et à des idées d'ordre politique et patriotique. (« Discours prononcé par Jules Ferry le 28 juillet 1885 devant la Chambre des Députés ». *Journal Officiel*, 29 juillet 1885)

En ce qui concerne plus particulièrement le commerce avec la Chine, bien que ce marché soit dominé dans une très large mesure par les Britanniques, l'acquisition française de nouveaux territoires en Indochine au cours des années 1880 et 1890 (le Tonkin, l'Annam et le Laos) assurait une place aux Français dans l'expansion économique et commerciale de la zone chinoise.

A partir de février 1897, lorsque Paul Doumer prit les fonctions de gouverneur général d'Indochine (1897-1902), des travaux d'envergure, d'infrastructures et d'administration, étaient mis en œuvre pour la réorganisation de l'Union Indochinoise. L'un de ses projets les plus ambitieux fut la construction du chemin de fer du Yunnan, qui devait permettre la « pénétration en Chine par la voie du Tonkin »<sup>179</sup>. Toutefois, si ces « visées expansionnistes sur le Yunnan » (Klein, 2006, p.167) justifiaient, selon Jean-François Klein, le soutien de Doumer à la création des cours de chinois à Lyon, il y a lieu de souligner, dans le même ordre de faits, que le gouvernement de l'Indochine était, à l'époque, en étroite connexion avec les actions menées en Chine. Les contacts avec les autorités ainsi que les commerçants chinois étaient fréquents, voire quotidiens dans les régions frontalières.

---

<sup>179</sup> Rapport Paul Doumer au Conseil supérieur de l'Indochine, in *Situation de l'Indochine (1897-1901) : rapport de M. Paul Doumer*, gouverneur général, Hanoi, Schneider, 1902.

Le 10 janvier 1899, deux semaines après avoir obtenu la souscription d'un important emprunt de 200 millions de francs (accordé par une loi du 26 décembre 1898) pour son projet ferroviaire au Yunnan, Doumer adressa une lettre au président de la Chambre de commerce de Lyon et proposa sa participation au financement d'un « enseignement colonial »<sup>180</sup> des langues asiatiques, notamment le chinois et le vietnamien. Il y soulignait l'urgence de former un personnel capable de répondre aux exigences de la colonisation française en Asie où les besoins se ressentaient dans de nombreux domaines<sup>181</sup>. Commentant cet épisode, Jean-François Klein (2006, p.164) démontre cependant dans son étude qu'il s'agit surtout d'une promesse politique que Doumer a faite pendant la campagne pour l'obtention de l'emprunt. La Chambre de commerce de Lyon, qui avait déjà mis à l'examen un projet d'école asiatique, fut enchantée de ce soutien et s'attacha aussitôt à le mettre en œuvre.

Quel que soit le véritable motif de cette aide, elle constitua un élément décisif pour l'institutionnalisation de l'enseignement du chinois à Lyon, mais aussi une contrainte de fait pour l'orientation de son contenu. Les nouveaux cours, dispensés à Lyon, ne pouvaient se faire sans tenir compte, fut-ce, de manière implicite, de la source et de la motivation de leur financement.

### **8.2.2. Les luttes d'intérêt et l'instauration des cours de chinois à l'Université de Lyon**

Le développement de l'idéologie colonialiste parmi les élites et les universitaires français dans les dernières décennies du XIXe siècle fit naître l'idée d'un enseignement colonial.

Si l'utilité d'avoir des structures ou des institutions permettant la diffusion des savoirs concernant les pays colonisés et la préparation coloniale fut d'abord affirmée

---

<sup>180</sup> Cf. Pierre Singaravélou, « « L'enseignement supérieur colonial ». Un état des lieux », *Histoire de l'éducation*, n°122, 2009, pp71-92.

<sup>181</sup> Cf. également Bouchez, 1983, p.29.

par « le monde colonial » et par « la presse coloniale » (Gain, 1902, p.718)<sup>182</sup>, le milieu universitaire lui fit un bon écho. La liberté dont jouissait l'enseignement supérieur, grâce à la loi du 15 juillet 1875, facilita sans doute cette institutionnalisation. Ainsi des chaires d'études coloniales furent successivement créées au Collège de France, dans les facultés de droit, puis dans celles de lettres. Les enseignements comprenaient une vaste gamme, de la géographie et l'histoire coloniales, à la « législation et l'économie coloniales », en passant par la psychologie coloniale, l'agronomie coloniale, la médecine coloniale, et l'ethnologie ; ils formaient désormais une nouvelle discipline, celle des « sciences coloniales » (Pierre Singaravélou, 2009).

Toutefois, jugé trop « théorique et non spécialisé », comme l'a observé Gain en 1902, cet enseignement universitaire restait, semblait-il, peu efficace pour répondre aux besoins concrets de la colonisation. Ainsi, « à un autre point de vue » (Gain, 1902, p.719), l'Ecole coloniale de Paris fut inaugurée en 1889<sup>183</sup> dans l'objectif de former de façon plus spécifique les futurs administrateurs. Aussitôt créée, l'école faisait l'objet de plusieurs protestations, venant notamment de métropoles régionales déjà activement engagées dans le commerce colonial. Lyon - représenté par Ulysse Pila<sup>184</sup>, membre élu de la Chambre de commerce - fut la première ville à s'y opposer, bientôt rejointe par Bordeaux et Marseille.

Les libéraux lyonnais considéraient la création de cette Ecole coloniale comme un privilège accordé à la capitale au détriment des intérêts des villes de province et de leur indépendance<sup>185</sup>.

---

<sup>182</sup> Edmond Gain, « Les universités et l'enseignement colonial », *La Quinzaine coloniale*, Tome XII, 10 décembre 1902, pp.718-720.

<sup>183</sup> Succédant l'École cambodgienne créée en 1885.

<sup>184</sup> Reconnu pour ses actions coloniales, Ulysse Pila a également eu des fonctions auprès du Conseil Supérieur des Colonies, de l'Union Coloniale Française et de la Société de géographie de Lyon. Cf. Jean François Klein, 1994, *Un Lyonnais en Extrême-Orient. Ulysse Pila Vice-roi de l'Indo-Chine (1837-1909)*. Lyon, Lugd.

<sup>185</sup> A ce sujet, voir l'étude très détaillée de Klein Jean-François. 2006, « La création de l'Ecole coloniale de Lyon. Au cœur des polémiques du Parti colonial », In : *Outre-mers, savoirs autochtones XIXe-XXe siècles*. Tome 93, n°352-353, 2e semestre 2006. pp. 147-170.



Telle est l'école d'Etat, écrivit Pila dans son rapport du 12 juin 1889, pour laquelle on a créé, sans enquête, sans consulter les Chambres de commerce, un monopole qui exclut d'avance les jeunes gens de la province et des colonies qui n'auraient pas une fortune suffisante pour se déplacer, ce qui revient en fait au monopole de Paris. (Pila Ulysse<sup>186</sup>, 1890)

Lyon, et les autres villes engagées dans le commerce colonial, voulaient surtout former leurs propres cadres à leur propre façon. Quelques unes eurent le projet de spécialiser l'enseignement colonial en créant des domaines réservés pour les métropoles de province. Dans cette optique Pila proposa le projet d'une école coloniale à Lyon, spécialisée dans l'Extrême-Orient, comme alternative à celle de Paris. Dans ce projet les langues asiatiques, notamment le chinois et le vietnamien étaient envisagées. Pila entendait réserver à Lyon - alors parfois présentée comme la « capitale mondiale de la soierie » - l'Indochine et l'Extrême-Orient, car ils devaient permettre un prolongement vers Chine, dont le marché représentait un énorme potentiel pour les investisseurs lyonnais (Klein, 2006, p.160).

Les luttes des élites locales pour défendre leurs intérêts contre la capitale aboutirent enfin, en 1900, à l'apparition de cours de chinois à Lyon, les premiers dans l'enseignement supérieur en province. Ces cours, répartis entre l'Ecole coloniale et l'Université, comprenaient un enseignement portant sur « les principaux détails de la vie pratique en Chine », sous forme de cours du soir dispensés au Palais du commerce de Lyon, et deux leçons de langue chinoise par semaine (Bouchez, 1983), dispensées dans le local de la faculté des lettres ; tous deux assurés par le même professeur, Maurice Courant.



Cette dualité et cette complexité dans l'organisation traduisaient en réalité un autre conflit d'intérêt touchant au projet d'études asiatiques à Lyon, cette fois entre l'école coloniale et l'université. En effet, avant l'instauration de cours spécialisés sur l'Asie, la Faculté de Droit de Lyon dispensait déjà - depuis 1891 - un « cours de législation coloniale » (institué par le décret du 31 juillet 1891) ; de même la Faculté

---

<sup>186</sup> Pila Ulysse. 1890, « Ecole coloniale », dans *les Rapports de séances et délibérations de la Chambre de Commerce de Lyon*, séance du 12 juin 1890, Lyon, imp. Pitrat aîné. Cité in J-F Klein, 2006, p.154.

des Lettres fut sollicitée dès 1894 pour créer une chaire dédiée aux études coloniales (Klein, 2006, pp.156-157). L'attention des universitaires lyonnais avait donc été appelée depuis longtemps sur l'intérêt d'un enseignement colonial. Lorsque l'aide de Doumer a enfin permis l'instauration d'un tel enseignement, la « toute nouvelle Université », « devenue quasi indépendante » depuis 1896, ne voulait surtout pas qu'une autre institution s'« arrog[e] » les cours coloniaux (*ibid.* p.162). L'intégration de Courant dans le personnel enseignant de l'Université - alors qu'il recevait des salaires de la chambre de commerce - ainsi que l'apparition des études de langue chinoise dans l'offre de formation témoignent de la volonté de l'Université de garder sa prééminence dans le domaine des formations pionnières.

Extrait 15 :

**MAITRES DE CONFÉRENCES**  
MM. GRUBER, I. , *Langue allemande*, rue Vendôme, 74.  
LECHAT, I. , *Histoire de l'Art*, rue du Plat, 1.  
CHARLÉTY, *Histoire de Lyon et de la région lyonnaise*, avenue du Parc, 11.  
COURANT (Maurice), *Chinois*, ch. du Chancelier, 3,  
à Ecully.

(Extrait de l'Annuaire de l'Université de Lyon : livret de l'étudiant, année scolaire 1900-1901, p. XX)

A la rentrée 1900, la langue chinoise fut donc inscrite par l'Université parmi les « matières à option » des Licence de lettres, de philosophie, d'histoire et de langues vivantes (*Annuaire de l'Université de Lyon : livret de l'étudiant*, 1900, pp.146-148, Extrait 16). Puis, deux années plus tard, dès 1902<sup>187</sup>, un diplôme d'études chinoises figura officiellement dans la liste des titres préparés à l'Université (délibération du 12 juin 1902, *Annuaire de l'Université de Lyon*, 1902, Extrait 17). Comme l'a relevé D. Bouchez (1983), cette institutionnalisation permit à l'Université de « sanctionner les études faites chez elle », et de préserver ainsi son autonomie et sa continuité dans la diffusion des savoirs sur la Chine et la langue chinoise, ce qui ne

<sup>187</sup> Contrairement à ce qu'a indiqué D. Bouchez (1983), selon qui « l'Université obtient en 1903 la création d'un diplôme d'études chinoises ».

fut pas le cas de l'école coloniale lyonnaise qui allait « [disparaître] silencieusement en 1947 » (Klein, 2006) avec ses cours sur la civilisation et la colonisation de l'Asie.

Quant à la chaire de chinois, elle ne fut créée qu'en 1913 par le décret du 20 juin<sup>188</sup>, suite à la soutenance de la thèse de doctorat de Courant au début de l'année et à sa désignation comme professeur par le Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts. La chaire fut en outre financée par une fondation spéciale de la chambre de commerce de Lyon, qui apportait continuellement son soutien aux cours de langue chinoise depuis 1900.

---

<sup>188</sup> Décret du Ministère de l'instruction publique et des beaux-arts « portant mutation de chaires de facultés » annonçant la nomination de Maurice Courant comme professeur de chinois à la faculté des lettres de l'Université de Lyon (*Journal officiel de la République française. Lois et décrets*, no° du 24 juin, Paris, 1913, p.5386). Le professeur ainsi nommé était alors statutairement professeur titulaire d'une chaire.

Extrait 16 :

**MATIÈRES A OPTION**  
**Licence avec mention LETTRES**

[...]

FACULTÉ DES LETTRES

147

Histoire de l'art.  
Science de l'éducation.  
Egyptologie.  
Histoire ancienne.  
Herméneutique et critique des textes grecs et latins.  
Langue chinoise.

**Licence avec mention PHILOSOPHIE**

*Examen oral.* — Science de l'éducation.  
Sanskrit.  
Egyptologie.  
Histoire d'une littérature classique ou étrangère.  
Histoire générale du droit français (Faculté de droit).  
Economie politique (Faculté de droit).  
Physiologie (Faculté de médecine).  
Sciences mathématiques (Faculté des sciences).  
Sciences physiques (Faculté des sciences).  
Sciences naturelles (Faculté des sciences).  
Langue chinoise.

**Licence avec mention HISTOIRE**

*Examen oral.* — Géographie physique (géologie appliquée).  
Egyptologie.  
Epigraphie grecque.  
Epigraphie latine.  
Paléographie latine et française.  
Paléographie grecque.  
Diplomatique.  
Science de l'éducation.  
Histoire de la philosophie.  
Grammaire historique du français.  
Sanskrit.  
Histoire d'une littérature classique ou étrangère.  
Histoire de l'art.  
Histoire de Lyon.  
Langue chinoise.  
Droit romain (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> année) (Faculté de droit).  
Histoire générale du droit français (Faculté de droit).

(Extrait de *l'Annuaire de l'Université de Lyon : livret de l'étudiant, année scolaire 1900-1901*)

Extrait 17 :

**b) Titres scientifiques  
institués par l'Université de Lyon.**

En exécution de l'article 15 du décret du 21 juillet 1897, l'Université de Lyon a institué, avec l'approbation de M. le Ministre de l'Instruction publique, divers titres d'ordre purement scientifique, destinés aux étudiants, français ou étrangers, qui veulent se spécialiser dans un domaine de la science et qui, sans postuler un diplôme d'Etat, désirent obtenir une attestation des hautes études qu'ils ont faites, savoir :

*Doctorat de l'Université de Lyon*, portant l'une des mentions : médecine, pharmacie, sciences, lettres<sup>2</sup> ;  
*Diplôme d'études de pharmacien de 1<sup>re</sup> classe et diplôme supérieur d'études pharmaceutiques*<sup>1</sup> ;  
*Diplôme d'études psycho-physiologiques*<sup>2</sup> ;  
*Brevet d'études d'électro-technique*<sup>3</sup> ;  
*Diplôme d'études agronomiques*<sup>4</sup> ;  
*Certificat d'études notariales*<sup>5</sup> ;  
*Diplôme d'études pédagogiques supérieures*<sup>6</sup> ;  
*Certificat d'études françaises*<sup>6</sup> ;  
*Diplôme d'études chinoises*<sup>7</sup> ;

Ces titres sont délivrés, après examen, sous le sceau de l'Université de Lyon, par le Recteur, Président du Conseil de l'Université.

(Extrait de *l'Annuaire de l'Université de Lyon : livret de l'étudiant, année scolaire 1902-1903*, p. XX)

### 8.1.3. Un autre modèle pour les études chinoises à l'université : l'adjonction de l'anglais

Dès 1902, un diplôme d'études chinoises fut proposé au sein de la Faculté des lettres de Lyon. S'inscrivant dans le cadre d'une préparation aux activités coloniales, les études étaient concentrées sur une seule année et impliquaient non seulement une initiation à la langue et à la culture chinoise mais aussi une introduction à la géographie coloniale et des cours pratiques d'anglais. L'examen en vue de l'obtention du diplôme était alors constitué d'épreuves en langue chinoise et en langue anglaise. Par exemple, parmi les écrits, une première épreuve en anglais portait sur « un sujet relatif aux mœurs et institutions ou à la géographie de la Chine », tandis qu'une seconde épreuve comprenait des exercices de version,

lesquels correspondaient davantage aux exigences habituelles des études de chinois. De même les épreuves orales comprenaient des questions portant non seulement sur la Chine et sur la langue chinoise mais aussi sur la grammaire de l'anglais (Extrait 18).

**Extrait 18 :**

**Diplôme d'études chinoises**

Les aspirants à ce diplôme doivent suivre, pendant une année scolaire, comme étudiants immatriculés, les conférences de chinois et de géographie coloniale et les conférences pratiques d'anglais organisées à la Faculté. L'examen, qui a lieu à la fin de l'année scolaire, comprend des épreuves écrites éliminatoires et des épreuves orales.

Les épreuves écrites consistent :

- 1° En une composition en langue anglaise sur un sujet relatif aux mœurs et institutions où à la géographie de la Chine (durée : trois heures) ;
- 2° En une traduction du chinois en français, faite sans dictionnaire (durée : deux heures).

Les interrogations portent sur les matières suivantes :

Langue chinoise moderne, mœurs, institutions, histoire, géographie de la Chine. -Langue anglaise pratique (les candidats doivent parler, traduire oralement, écrire sous la dictée). - Grammaire anglaise. — Histoire générale, géographie (d'après les programmes de l'enseignement secondaire).

Les candidats bacheliers sont dispensés des interrogations d'histoire et géographie.

*(Annuaire de l'Université de Lyon : livret de l'étudiant, année scolaire 1902-1903, pp.156-157)*

Une telle organisation de l'étude du chinois, impliquant obligatoirement l'étude de l'anglais, se distinguait évidemment des programmes d'études antérieurs, strictement sinologiques. A titre de comparaison, le programme des examens de chinois de l'année 1872-1873 des Langues O'<sup>189</sup> (Extrait 19), n'exigeait aucune

---

<sup>189</sup> « Cours de chinois : programme des examens de fin d'année 1873 » archivé dans l'« Ecole spéciale des langues orientales vivantes (d'une utilité reconnue pour la politique et pour le commerce)

connaissance en dehors de celle de la langue chinoise, et ce bien que très souvent, les diplômés de chinois des Langues O' aient dû étudier eux-aussi l'anglais afin d'accéder aux ouvrages rédigés en cette langue.

Extrait 19 :

**COURS DE CHINOIS  
PROGRAMMES DES EXAMENS DE FIN D'ANNEE 1873**

*Première année*

- 1° Traduction d'environ mille caractères tirés au hasard et isolément.
- 2° Leur tracé au pinceau de la même manière.
- 3° Une page à lire, à livre ouvert, des huit premiers chapitres des phrases de la langue parlée du Père Gonçalvez.
- 4° Réponse en chinois à des questions adressées en chinois.
- 5° Ces mêmes réponses écrites au pinceau.
- 6° Dictée d'une phrase en chinois et sa traduction en français.
- 7° Mise en chinois d'une dictée en français.

*Seconde année*

- 1° Traduction d'environ deux mille caractères tirés au hasard et isolement.
- 2° Leur tracé au pinceau de la même manière.
- 3° Une page à lire, à livre ouvert, des vingt-neuf premiers dialogues des phrases de la langue parlée du Père Gonçalvez.
- 4° Conversation en chinois puisée dans ces mêmes dialogues.
- 5° Une phrase à lire, à livre ouvert, des huit premiers chapitres des phrases de la langue écrite du même auteur.
- 6° Dictée d'une phrase en langue parlée pour la mettre en langue écrite.
- 7° Mise en chinois d'une lettre dictée en français.

Source : « Ecole spéciale des langues orientales vivantes (d'une utilité reconnue pour la politique et pour le commerce) transférée provisoirement au Collège de France, Paris, s.d., p.9

(Cité in Bergère M.-C., Pino A. (éd.). *Un siècle d'enseignement du chinois à l'École des langues orientales : 1840-1945 : bicentenaire des Langues orientales*. Paris : l'Asiathèque, 1995. p. 267)

Mais si l'école des Langues' O s'efforçait surtout de former des spécialistes sinisants de haut niveau, ce fut plutôt de la démarche l'Ecole coloniale que l'Université de Lyon se rapprochait en proposant son premier programme d'études chinoises. L'Ecole coloniale comprenait déjà une section administrative permettant de préparer des « carrières indo-chinoises », et organisait des cours sur l'histoire et les institutions de la Chine et sur la langue chinoise (de « lecture et explication des pièces usuelles chinoises » plus précisément). Elle imposait une seconde langue étrangère - d'abord l'anglais, sinon l'allemand - aux futurs cadres de l'Indochine française (Cf. « Décret du Président de la République française relatif au concours d'administration et à l'organisation de l'enseignement à l'école coloniale », 1902, Extrait 20). Ainsi, lorsque l'Université de Lyon adjoignait les cours coloniaux et d'anglais à ceux de chinois, elle développait un programme analogue à celui de l'école colonial - certes plus professionnel et plus ciblé - et elle instaurait une rupture avec les premières claires de chinois qui étaient davantage civilisationnelles et littéraires.

De ce point de vue, les études de chinois proposées à l'Université de Lyon préfiguraient à certains égards les études en langues étrangères appliquées (LEA) de nos filières universitaires contemporaines, étant donné qu'elles impliquaient non seulement deux langues étrangères, le chinois et l'anglais, mais aussi les matières appliquées à l'administration coloniale.

Néanmoins, la courte durée du cursus en chinois proposé à l'Université de Lyon - seulement d'une année au début, puis s'étalant sur deux ans à partir de l'année 1920<sup>190</sup> - restreignait inévitablement la possibilité d'une véritable maîtrise de la langue (Bouchez, 1983). L'absence, dans le programme d'examen<sup>191</sup>, d'exigences, sur la maîtrise écrite du chinois ainsi que sur la traduction du français en langue chinoise - deux exercices incontournables pour les diplômés des Langues O' - révèle

---

<sup>190</sup> A partir de l'année 1920-1921, les droits d'études et d'examen pour le diplôme d'études chinois sont devenus « 2 droits annuels d'immatriculation », « 2 droits annuels de bibliothèque » et « 1 droit d'examen », *Annuaire de l'Université de Lyon : livret de l'étudiant*.

<sup>191</sup> Dans notre enquête, le dernier *Annuaire de l'Université de Lyon : livret de l'étudiant* que nous avons consulté, celui de l'année 1946-1947, avait conservé le même programme d'examen datant de 1902 pour le diplôme d'études chinoises.



le caractère assez superficiel, du diplôme de chinois lyonnais. D'ailleurs, Daniel Bouchez (1983) a relevé le manque de successeurs qualifiés à Courant parmi les auditeurs locaux, ce qui n'est certainement pas sans rapport avec le niveau insuffisant des étudiants de chinois à Lyon.

Extrait 20 :

Le Président de la République française,

Sur le rapport du ministre des colonies ;

Vu les décrets des 2 avril 1896, 6 juin 1897 et 21 juillet 1898, relatifs au recrutement et au fonctionnement de l'école coloniale ;

Vu le décret du 26 janvier 1899, portant création d'un conseil de perfectionnement de l'école coloniale ;

Vu l'avis du conseil de perfectionnement de l'école ;

Vu l'avis du ministre de la guerre,

Décète :

Art. 1er. — L'école coloniale comprend quatre sections administratives, une section commerciale, une division préparatoire et une section indigène.

Art. 2. — Les sections administratives sont les suivantes :

Commissariat des troupes coloniales ;

Carrières indo-chinoises ;

Carrières africaines ;

Administration pénitentiaire.

[...]

Carrières indo-chinoises.

Géographie détaillée de l'Indo-Chine ;

Histoire et institutions de l'Indo-Chine et de la Chine ;

Législation et administration de l'Indo-Chine française ;

Langue annamite ;

Langue cambodgienne ;

Lecture et explication des pièces usuelles chinoises et annamites.

(« Décret du Président de la République française relatif au concours d'administration et à l'organisation de l'enseignement à l'école coloniale », in Journal officiel de la République française. Lois et décrets, n° 53 du 23 février 1902. pp.1357-1358)

Les études de chinois proposées par l'Université de Lyon ne pouvaient en réalité concurrencer celles de la capitale. Les cours, se limitant à un « enseignement élémentaire » (*ibid.*), servaient surtout d'initiation, de préparation à un approfondissement ou perfectionnement ultérieur dans le métier.

Malgré tout l'enseignement du chinois prenait progressivement de l'ampleur à Lyon. En concomitance avec la fondation de l'Institut franco-chinois de Lyon en 1921, la Faculté des lettres obtenait par le décret du 20 septembre 1920 l'autorisation de délivrer deux certificats supplémentaires concernant les études de chinois : un Certificat de Langue de l'Extrême-Orient et un Certificat de Civilisations de l'Extrême-Orient, comprenant tous deux une option chinois<sup>192</sup> (pour le programme d'examen de ces deux certificats, voir Extrait 21). Ces nouveaux certificats, permettant à tous les étudiants de l'Université d'être qualifiés pour leurs connaissances en langue ou en civilisation chinoises, révèlent le projet qu'avaient les universitaires lyonnais pour les savoirs du chinois : en faire une connaissance appliquée et accessible plutôt qu'un domaine réservé essentiellement aux sinologues et aux experts. Cette orientation, tendant à mieux répondre aux besoins économiques - former des cadres moyens, des officiers, des commerçants - caractérise les premiers enseignements du chinois à l'université.

---

<sup>192</sup> Mais aussi une option de langue japonaise.

Extrait 21 :

Certificat de Langues de l'Extrême-Orient  
(Option chinoise ou japonaise)

1° a) Traduction d'un texte bref en chinois littéraire ou en japonais contemporain.

b) Thème facile fait sans dictionnaire. (Durée totale : quatre heures.)

2° Composition en français sur un sujet littéraire ou grammatical. (Durée : quatre heures.)

ORAL

1° Conversation, explication d'un texte contemporain, par exemple article de journal.

2° Interrogation sur la littérature ou la grammaire, suivant que la composition en français aura porté sur la grammaire ou la littérature.

Nota. — Pour le japonais, la connaissance et l'emploi des kana et des caractères chinois sont exigés.

Certificat de Civilisations de l'Extrême-Orient  
(Option chinoise ou japonaise)

ÉCRIT

1° Composition sur un sujet d'histoire de la Chine ou du Japon ;

2° Composition sur un sujet touchant soit la géographie, soit l'organisation administrative, ou sociale, ou économique.

ORAL

1° Explication d'un morceau en chinois littéraire ou en japonais contemporain ;

2° Interrogation sur la civilisation en Extrême-Orient.

*(Annuaire de l'Université de Lyon : livret de l'étudiant, année scolaire 1922-1923, p.121)*

## **8.2. Maurice Courant et ses principaux travaux**

Maurice Courant (1865-1935), diplômé de chinois et de japonais de l'École des langues orientales<sup>193</sup> et condisciple du grand sinologue Edouard Chavannes (1865-1918), fut non seulement un spécialiste de la Chine, mais aussi du Japon et de la Corée. Sa biographie ainsi que ses principales publications - notamment ses études sur la Corée - ont été établies et recueillies par le coréanologue Daniel Bouchez<sup>194</sup>. Mais l'apport de Courant au développement des études chinoises en France n'est pas pleinement reconnu, quoi qu'on lui reconnaisse un statut de précurseur de l'enseignement du chinois en province.

Avant l'arrivée de Courant à Lyon, toutes les recherches sur la Chine et la langue chinoise étaient, en France, l'apanage de deux chaires parisiennes, celle du Collège de France et celle des Langues' O. Le débouché des jeunes sinisants se limitait le plus souvent à une carrière d'interprète, à des missions diplomatiques en Asie ; voire pour les plus chanceux et les plus remarquables, aux rares postes de titulaire de chaire sinologique dans les établissements supérieurs. L'échec de Courant, « candidat malheureux »<sup>195</sup> (Beillevaire in *Dictionnaire des orientalistes de langue française*, 2008, pp.244-245) à un poste de chinois aux Langues' O, témoigne de la situation souvent difficile des orientalistes passionnés.

L'insuccès de Courant aux Langues' O s'explique par les préférences de l'École pour un « professeur exercé dans la longue pratique de la langue et des affaires... »<sup>196</sup>, Courant étant, quant à lui, essentiellement un écrivain et un chercheur. Après ses études de chinois et de japonais, Courant avait effectué, plusieurs missions d'interprète en Chine, en Corée et au Japon. Cette expérience lui a d'ailleurs inspiré diverses productions sur l'histoire et la civilisation de ces trois pays, sur leur mode de vie, sur leur langue et sur leurs influences mutuelles. On relèvera, par exemple, un

---

<sup>193</sup> L'ancien nom de l'Inalco, Institut national des langues et civilisations orientales (Paris).

<sup>194</sup> Cf. Daniel Bouchez, 1983. & Daniel Bouchez (dir.), *Études coréennes de Maurice Courant*, Paris, Éditions du Léopard d'Or, 1983, 293 pages.

<sup>195</sup> Patrick Beillevaire, in *Dictionnaire des orientalistes* en langue française.

<sup>196</sup> Le soutien de l'administrateur de l'École des langues orientales à la candidature d'Arnold Vissière (1858-1930), concurrent de Courant pour la chaire de chinois qui avait exercé pendant dix-neuf ans en tant qu'interprète en Chine, cité in Bouchez, 1983.

mémoire sur « La Cour de Péking »<sup>197</sup> (1891) rédigé pendant son séjour en Asie<sup>198</sup> et faisant un panorama de « la constitution, [de]la vie et [du] fonctionnement » de la cour impériale des Qing. On peut encore signaler un article signifiant aux sinologues l'intérêt d'une approche « De la lecture japonaise des textes contenant uniquement ou principalement des caractères idéographiques »<sup>199</sup> (1897), publié à son retour en France. On note encore une étude historique portant sur « La Corée jusqu'au IXe siècle, ses rapports avec le Japon et son influence sur les origines de la civilisation japonaise »<sup>200</sup> (1898) ; un écrit se rapportant à sa découverte concernant la « Stèle chinoise du royaume de *Ko-kou-rye* »<sup>201</sup> (1898). Citons enfin un album illustré « Souvenir de Séoul, Corée » reproduit lors de l'exposition universelle en 1900.

L'enthousiasme de Courant pour l'Extrême-Orient s'étendait, en effet, à des domaines très vastes. Pendant son séjour à Séoul (de 1890-1892), Courant commença à s'intéresser aux livres coréens sur lesquels peu d'études portaient alors en France. Trois grands volumes furent ainsi publiés entre 1894 et 1901 sous le titre *Bibliographie coréenne : tableau littéraire de la Corée*. Les ouvrages répertoriés ont été classés par domaine et par thématique : enseignement, étude des langues, confucianisme, littérature, mœurs et coutumes, l'histoire et géographie, sciences et arts, religions, et enfin relations internationales. Chaque titre y est accompagné non seulement d'une description du format de et de la date, mais aussi d'une analyse ou d'un commentaire plus ou moins détaillé selon l'importance de l'ouvrage. Ce travail, Courant l'a réalisé sans doute avec l'aide des lettrés coréens (cf. Bouchez, 1983), mais aussi grâce à sa connaissance de la langue chinoise. Les classiques de la Chine ayant été introduits et étudiés en Corée dès l'époque médiévale, les textes officiels

---

<sup>197</sup> « La Cour de Péking, notes sur la constitution, la vie et le fonctionnement de cette cour », article publié au n°3 du *Bulletin de Géographie historique et descriptive*, 1891.

<sup>198</sup> Courant a écrit un autre mémoire de nature similaire sur l'administration coréenne durant son séjour à Séoul. Celui-ci n'a été publié par Daniel Bouchez qu'en 1986 sous le nom de « Répertoire historique de l'administration coréenne », in *Cahier d'études coréennes*, n°3, Paris, 1986.

<sup>199</sup> Article publié au *Journal Asiatique*, n° de septembre-octobre, 1897.

<sup>200</sup> Conférence faite au Musée Guimet, le 21 février 1897. Texte publié dans le *T'oung-pao* 通报, vol. IX, n°1, 1898.

<sup>201</sup> Extrait du *Journal asiatique*, 1898, n°8.

ainsi que les œuvres littéraires y étaient principalement écrits en caractères chinois et respectaient la syntaxe du chinois classique (*wenyan*).

L'expérience de la *Bibliographie coréenne* amenait Courant à s'engager en 1897 dans un autre travail d'archiviste : établir un nouveau catalogue des fonds extrême-orientaux de la Bibliothèque nationale. Ce *Catalogue des livres chinois, coréens, japonais, etc.* compta 9080 items au total. Ses trois tomes furent publiés en 1902, 1910 et 1912, mais, contrairement à ce que son titre promettait, il se limita seulement au référencement des ouvrages chinois. Le plan de ce nouveau catalogue était spécialement conçu pour s'adapter au mieux aux livres japonais. Le catalogue fut donc divisé en : ouvrages d'histoire, ouvrages de géographie, ouvrages relatifs à l'administration, ouvrages canoniques, classiques, philosophiques, ouvrages de littérature, romans, ouvrages lexicographiques, ouvrages relatifs aux sciences et aux arts, ouvrages relatifs aux religions, encyclopédies, collections de textes (rubrique inachevée), ouvrages divers (rubrique inachevée). Bien que le catalogue n'ait pas tout à fait abouti à ce que souhaitait l'auteur, ce travail de longue haleine montre les compétences de Courant en matière d'études orientales. Sa connaissance des trois langues et cultures contiguës - de la Chine, du Japon et de la Corée - favorise une approche comparative et lui permet un regard original et sans doute aussi une compréhension plus approfondie de la mentalité de l'Asie orientale. Toutes ces expériences de terrain et ces vastes recherches sur l'Extrême-Orient irriguèrent l'enseignement de Courant à Lyon. Il en retira, en retour, des travaux encore plus systématiques.

Nous recensons ici les principaux écrits de Courant sur la Chine et sur la langue chinoise. Ces écrits, font écho à ses cours à Lyon, incluant aussi des articles que Courant a publiés pour son enseignement au Collège de France en 1897-98 alors qu'il remplaçait Chavannes. C'est donc à travers ces écrits que nous analyserons plus particulièrement la conception linguistique et didactique de Courant concernant les études de chinois.

Les principaux travaux de Maurice Courant sur la Chine et sur la langue chinoise  
(Références abrégées)

Relatifs à la langue chinoise

- « De la lecture japonaise des textes contenant uniquement ou principalement des caractères idéographiques » (1897)
- « Notes sur l'enseignement de la langue chinoise », leçon faite au Collège de France le 12 décembre 1898. (1899)
- « A propos du « Système unique de transcription en lettres latines des caractères du dictionnaire de K'ang-hi » (1899)
- « De l'utilité des études chinoises » (1899)
- « L'enseignement du chinois à Lyon » (« L'enseignement colonial et les cours de chinois à Lyon ») (1901)
- « Note sur l'existence pour certains caractères chinois de deux lectures » (1901)
- *Catalogue des livres chinois, coréens, japonais, etc.* (1902-1912)
- « Une enquête anglaise sur l'enseignement des langues orientales (1910)
- *La langue chinoise parlée : grammaire du Kwan Hwa septentrional* (1913, abr. *La langue chinoise parlée*)
- *Système de transcription française des mots chinois* (1925)

Sur la Chine

- « La Cour de Péking » (1891)
- « Stèle chinoise du royaume de Ko kou rye » (1898)
- « Les associations en Chine » (1899)
- « Les Commerçants chinois et les corporations » (1899)
- « La situation dans le Nord de la Chine » (1900)
- « Le Théâtre en Chine » (1900)
- *En Chine : mœurs et institutions, hommes et faits* (1901)
- « En Chine : les effets de la crise : intentions de réforme » (1901)
- « Les événements de Chine (1900) » (1901)
- « La vie politique en Extrême-Orient » (1903-1907)
- *Étude sur l'éducation et la colonisation* (1904)
- « Chronique de Chine » (1908)
- « L'impératrice douairière Tseu-Hi » (1909)
- « La succession au trône de Chine » (1910)
- Thèse : *Essai historique sur la musique classique des Chinois avec un appendice relatif à la musique coréenne* (Lyon, 1912, Prix Stanislas Julien)
- Thèse : *L'Asie centrale aux XVIIe et XVIIIe siècles [Texte imprimé] : empire Kalmouk ou empire Mantchou?* (Lyon, 1912).

Tableau 7 : Les principaux travaux de Maurice Courant sur la Chine et sur la langue chinoise

### **8.3. Analyse de l'objet de l'enseignement**

Les études de chinois à Lyon ont été créées dans la perspective d'une préparation coloniale. Organisé en cours de langue et de civilisation chinoise<sup>202</sup>, cet enseignement tentait d'apporter une vision d'ensemble de la culture et de la société chinoise ainsi que des notions pratiques permettant de vivre au quotidien en Chine à ceux qui souhaitaient s'engager dans une carrière en Asie orientale.

#### **8.3.1. La nature de la langue**

La maîtrise du chinois, assimilé à la « langue universelle de l'Extrême-Orient comme le latin l'a été de l'Europe », s'avère fort utile pour exercer en Chine et Indochine (Courant, 1899, « De l'utilité des études chinoises »). Cependant, en tant que langue éloignée, sa nature et son fonctionnement occasionnent souvent des difficultés pour les apprenants étrangers. Ainsi, avec l'objectif de « dégager [...] la liaison d'idées qui est implicitement dans la pensée du Chinois », Courant a détaillé longuement, dans sa grammaire du chinois parlé (Courant, 1913, *La langue chinoise parlée*), la nature de la langue chinoise - et de son écriture - afin de permettre une compréhension de « cette dialectique étrangère » par des solutions objectives et raisonnables (*ibid.*, p.V).

Adoptant le point de vue de ses devanciers, tels qu'Abel-Rémusat et Bazin, Courant ne considère pas la langue chinoise comme un ensemble langagier unifié et homogène, mais en affirme au contraire le caractère pluriel : « la langue chinoise n'est pas une » annonce-t-il dès l'introduction de sa grammaire (*ibid.*, p.1).

En soulignant l'évolution et l'extension géographique de cette langue, dont l'écriture a été inventée « avant l'ère chrétienne » et en rappelant qu'elle est parlée depuis des centaines de siècles et par des populations d'origines diverses, Courant distingue la « langue écrite » et la « langue parlée » (ou plus exactement, des

---

<sup>202</sup> Les cours de chinois étaient initialement dispensés à la faculté des lettres, ceux de culture et civilisation de la Chine, au Palais du commerce. Cf. Courant, « L'enseignement du chinois à Lyon », 1901c.



« langues parlées ») par leurs développements indépendants, par leurs usages, leurs styles et leurs syntaxes différenciés.

D'un côté une langue savante et littéraire, « raidie dans l'imitation des anciens », est « destinée aux yeux et souvent incompréhensible à l'ouïe ». De l'autre une langue d'usage ordinaire, basée sur le chinois du nord (« branche septentrionale »), la langue mandarine, qui est accessible au plus grand nombre (*ibid.*, pp.1-3). Cette distinction étant très proche de celle que Bazin a établie dans sa *Grammaire mandarine* (Bazin, 1856, voir CH.7.), elle reprend en réalité une considération assez fréquente des sinologues de l'époque. Elle sert d'ailleurs souvent d'argument (à Bazin par exemple), pour justifier le choix du type de chinois enseigné. Ainsi, le livre grammatical de Courant tout comme l'enseignement qu'il dispense à Lyon privilégie-t-il le « chinois moderne » parlé et écrit par les mandarins (Cf. Courant, 1901, « L'enseignement du chinois à Lyon »), préféré à la langue écrite littéraire.

Si la différence entre « langue écrite » et « langue parlée » lui paraît être un problème déjà tranché, c'est toutefois sur le fond commun de ces deux langues que Courant apporte le plus de précisions et s'écarte des théories d'Abel-Rémusat et de Bazin.

Selon Courant, les deux langues chinoises, écrite (ou littéraire) et parlée (ou moderne), différentes par leur syntaxe, partagent cependant la même base lexicale et ne sont pas complètement séparées l'une de l'autre :

la langue littéraire pénètre largement dans le parler usuel par les citations, les formules, les termes qu'il lui emprunte. (Courant, 1913. *La langue chinoise parlée*, p.XVI).

Historiquement, lorsque la langue parlée fut « écrite à son tour » - plus tardivement que la première - elle le fut « rarement sans mélange » (*ibid.*, p.2). Les emprunts et les inspirations venues de la langue littéraire et figée ne font qu'enrichir le langage usuel. D'autant plus que l'écriture reste la même ce qui va favoriser l'intromission « sans effort » (*ibid.*, p.3) de formules anciennes dans la

langue parlée C'est donc, selon lui, par le biais des caractères chinois que les deux formes sont intimement liées, ce qui relativise leur différence.

Il faut d'ailleurs remarquer que Courant associe systématiquement la nature de la langue chinoise et la particularité de son écriture. Il considère le caractère comme étant essentiel au chinois. Il indique par exemple, toujours dans sa grammaire de 1913, que les mots, toujours monosyllabiques, invariables et isolés, constituent l'un des principes des « langues de famille chinoise » ; et que le chinois, à cause de cette particularité, est pour l'essentiel « une langue *isolante* en même temps que *monosyllabique* » (*ibid.*, p.4)<sup>203</sup>. Son point de vue s'écarte des considérations habituelles des sinologues de l'époque. Ceux-ci fondent généralement leur analyse de la nature du chinois sur un double constat : il est monosyllabique à l'écrit et polysyllabique à l'oral<sup>204</sup>. Au contraire, Courant tente de ré-envisager la langue chinoise en la fondant sur le même principe à l'écrit et l'oral, celui du monosyllabe, « l'atome primordial, le facteur premier de la langue » (*ibid.*, p.XV).

Selon Courant le chinois a sa propre cohérence, ses propres relations internes, et on ne peut les comprendre si l'on projette sur lui une structure empruntée à d'autres langues comme le français. Maurice Courant, humaniste et rationaliste, ne nie pas l'existence de lois ou de catégories universelles de la pensée et de l'entendement humain. Mais même si la raison pure est universelle, elle ne rend pas compte, à elle seule, de la structuration des langues. L'histoire, les valeurs et la sensibilité des peuples en sont également constitutifs.

Si la logique pure est une et humaine, indépendante de temps et des peuples, elle n'est pas seule à régir le langage et les lois du jugement laissent place à l'indéterminé, au sensible, à l'individualité de celui qui parle. La forme logique de la phrase variant avec chaque langue, les valeurs et les relations des mots en français ne nous donnent qu'une image

---

<sup>203</sup> Et ce bien qu'il ait par la suite, quelque peu nuancé ses propos en évoquant des « groupes polysyllabiques » organisés par l'accentuation (*ibid.*, p.48) ou encore des mots ou des expressions formés en « dissyllabiques » et polysyllabiques » (*ibid.*, pp.50-57).

<sup>204</sup> Cf. Analyse de la conception d'Abel-Rémusat, Partie II. CH.6.3.

grossière et déformée des valeurs et relations en chinois. (Courant, 1913, *La langue chinoise parlée*, p.XIII).

### 8.3.2. La nature de l'écriture

La relation entre le langage, la langue et l'écriture est au cœur de discours que Courant tient sur la langue chinoise. Il explique que chez les Chinois, deux « systèmes de signes, visuels et auditifs », donc « deux langages », coexistent de façon à la fois « connexe » et « indépendant[e] » (*La langue chinoise parlée*, 1913, p.XVI). Le premier, relie le son et l'idée comme le fait toute langue. Le second consiste à exprimer directement la pensée par les graphies, ce qui le distingue des langues à écriture alphabétique. Ce second système, propre à la langue chinoise, n'est cependant pas absolument singulier. On peut rapprocher son écriture « idéographique » d'autres formes de transcription telles que les symboles mathématiques par exemple :

Les caractères graphiques expriment directement la pensée, de la même façon et au même degré que les mots prononcés ; dans la plupart des langues au contraire, l'idée est traduite par des sons qui sont notés au moyen de lettres. Mais comme quelques idées mathématiques sont exprimées par des sons et par des signes graphiques, un et 1, racine et  $\sqrt{\quad}$  infini et  $\infty$ . (*Ibid.*)

Courant entend par « écriture idéographique » un système où les graphèmes sont porteurs de sens et peuvent être compris même si on ne sait pas à quel son ils renvoient à l'intérieur d'un dialecte donné.

[En chinois] chaque mot correspond à un signe graphique dont le tracé souvent en symbolise le sens et parfois en rappelle la valeur phonique. En principe, chaque signe est lié à un son qui en est le nom; mais le nom d'un signe varie d'un dialecte à l'autre suivant des lois phonétiques simples. Chaque signe porte avec lui en tous dialectes son sens, et peut être compris sans être nommé, dès qu'il est vu : de là cette écriture est dite idéographique. (*Ibid.*, p.4).

L'écriture chinoise est en fait, dans la pensée de Courant, un système signifiant qui a son autonomie propre. On peut en comprendre la signification et en saisir la cohérence sans en maîtriser la prononciation, laquelle varie d'un système linguistique à l'autre. Ainsi les mêmes caractères chinois sont-ils utilisés par exemple en cantonais, en annamite, en japonais ou en coréen (voir exemple de Courant, *ibid.* pp.65-66).

En chinois le mot et le caractère sont également signes de l'idée; la corrélation des deux signes est indirecte, les deux systèmes sont indépendants ; au système chinois de mots peut être substitué un système différent, sans que les rapports soient affectés. (Courant, 1913, *La langue chinoise parlée*, p.60)

Ces particularités du chinois, l'indépendance de son écriture et l'essence fondamentalement visuelle de ses caractères, sont surtout pensées comme une aide pour l'apprentissage du chinois langue étrangère. Loin d'être une contrainte, cette écriture est un repère pour l'apprenant, ainsi Courant l'affirme-t-il :

J'ai n'ai eu garde de négliger l'étude des caractères chinois ; car la langue chinoise dite parlée s'écrit elle aussi, et celui qui ne peut reconnaître les mots usuels, s'aider de l'écriture pour compléter une explication insuffisante, celui-là est comme un aveugle. (Courant, 1901, « L'enseignement du chinois à Lyon »)

Cette pensée de la didactique des caractères, aujourd'hui dépassée et presque complètement disparue des discours contemporains, témoigne d'un changement important des modalités et de la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage du chinois comme langue étrangère.

### **8.3.3. La place de la culture**

La compréhension de la culture chinoise est une dimension importante de l'enseignement de Courant. Ce dernier assure parallèlement à ses cours de langue

chinoise un cours sur l'histoire et la civilisation de Chine et d'Extrême-Orient. Des notions culturelles sur la Chine et sur l'Asie sont, selon Courant, indispensables pour tous ceux qui envisagent d'y faire carrière : elles servent non seulement à comprendre « les grands traits de la société » mais aussi « des détails précis et pratiques sur la vie quotidienne des indigènes et sur leurs rapports journaliers avec les étrangers ». C'est en acquérant ces notions que l'homme devient « capable de comprendre les affaires et d'y prendre part » (Courant, 1901, « L'enseignement du chinois à Lyon »).

Ouvert d'abord à la Chambre de Commerce (Palais du Commerce), les cours de culture et civilisation ont été ajoutés au programme d'études chinoises après la nomination de Courant en tant que professeur titulaire (en 1913) et un certificat fut créé par l'Université de Lyon en 1920. Un aperçu des sujets traités donne déjà une idée de la richesse des contenus. Par exemple, pendant l'année 1900 - 1901, les cours sur les mœurs et institutions de la Chine ont été menés selon les thèmes suivants :

(25 janvier- mi-juillet) [...] calendrier, poids, mesures et monnaies ; - la famille et le clan ; - les communes rurales, les associations provinciales ; - les corporations de marchands et d'artisans ; - la propriété foncière, contrats, impôts ; - les monopoles officiels, les droits sur la production et les transactions ; - liste générale des produits étrangers importés en Chine ; - la classe des lettrés et des mandarins.

(mi-octobre 1900 à mi-juillet 1901) ; l'administration (sous-préfectures, - préfectures et cercles, - provinces, - armée chinoises et armée manchoue, etc.). - Situation faite aux Européens par les traités et les précédents et étant économique et politique des diverses régions de l'Empire Chinois.

(Courant, 1901, « L'enseignement du chinois à Lyon »)

D'autres titres de programme ont été relevés par D. Bouchez (1983) dans son étude biographique de Courant.

Nous pouvons ainsi mentionner :

« Les villes ouvertes et les grands ports » (1902-1903), « La loi chinoise et coréenne, les nouveaux codes japonais » (même année), « Les différents composants de la société: famille, association, circonscriptions administratives, empire » (1901-1902, 1903-1904, 1909-1910), « Les nomades de l'Asie centrale et leurs voisins sédentaires » (1914-1915), « La société au Cambodge et au Siam » (1904-1905). (Bouchez, 1983)

On constate que les thèmes traités en cours recourent ceux de ses publications.

#### **8.4. Analyse de la conception didactique**

##### **8.4.1. La conception de l'enseignement et de l'apprentissage**

La conception de Courant est basée sur une distinction entre l'étude du chinois pour les étrangers et celle que peuvent en faire les natifs. Celui dont le chinois est la langue maternelle n'a pas à l'étudier : « [pour] la langue parlée, [...], il le sait par la pratique ; [...] [et pour la langue savante, le lettré, [ne l'] étudie pas davantage [...], du moins ne s'y applique-t-il jamais avec méthode ». La situation des apprenants étrangers est fort différente. C'est l'impossibilité de suivre cette « double voie » pour la plupart des étrangers, privés de bain linguistique et entravés par la maturité de leur esprit, qui impose une approche du chinois spécifique et « instructive » (*La langue chinoise parlée*, 1913).

La finalité pratique de cet enseignement et son ouverture à un public large et plus diversifié, lequel exerce d'ailleurs souvent d'autres métiers qu'interprète ou sinologue de profession, introduit un changement important de statut du chinois : il devient progressivement un objet de formation ordinaire et non plus d'études érudites et spécialisées.

C'est ce qu'illustre, par exemple, le public concerné par les études chinoises à l'Université de Lyon durant l'année 1900-1901 :

Extrait 22 :

Le profil des étudiants suivant les cours de Courant :

Elève de l'Ecole de commerce .....	2
Comptables .....	2
Employés de commerce .....	2
Etudiant en pharmacie .....	1
Etudiant pour la licence ès lettre .....	1
Professeur de l'enseignement secondaire .....	1
Officier en retraite .....	1
Allemand .....	1
Anglais .....	1
Total .....	12

(Les auditeurs recensés par Courant, extrait de « L'enseignement du chinois à Lyon », 1901)

Pour les cours de langue chinoise à proprement parler, Courant les développait à partir de l'exposé de la grammaire et de l'explication des textes. S'ensuivaient des séances de pratique basées sur la compréhension et la production de « phrases usuelles ». Les activités proposées consistaient essentiellement en « exercices oraux, explication de dialogue, thèmes et versions par écrit » (cf. 1901, « L'enseignement du chinois à Lyon »). Il s'agissait en effet d'un enseignement basé sur la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction.

Courant avait toutefois une vision précise de cette méthode. Dès le début de son enseignement<sup>205</sup>, il commençait à réfléchir à une approche progressive et ordonnée de l'étude du chinois. Les ouvrages de grammaire existant, valant essentiellement en tant qu'outils, suffisaient rarement seuls à une initiation à la pratique de la langue. Au contraire, les manuels de conversation, basés habituellement sur des recueils de textes de difficulté graduelle sont, quant à eux, jugés « plus ou moins parcimonieu[x] » dans leurs explications grammaticales et manquent de clarté (1899, « Note sur l'enseignement de la langue chinoise »). Les

<sup>205</sup> Entre 1898 et 1899, lorsqu'il remplaçait Chavannes pour les cours au Collège de France.

deux supports méthodologiques employés par les européens<sup>206</sup> jusqu'alors - grammaire et manuel - étaient peu satisfaisants. Pour y remédier Courant fit le projet d'une grammaire raisonnée, tenant compte de la progression grammaticale autant que de l'aptitude pratique. *La langue chinoise parlée : grammaire du Kwan Hwa septentrional* a ainsi vu jour en 1913.

#### **8.4.2. Le rôle de l'enseignant et celui de de l'apprenant**

Pour désigner le public des premiers cours de Courant à Lyon, le terme le plus exact est celui d'« auditeurs », du fait de leurs profils très divers et du caractère facultatif de ces cours. C'est surtout après que les études chinoises sont devenues une formation diplômante de l'Université que ces cours ont recruté un effectif d'étudiants d'autant plus régulier qu'ils sont toujours restés des cours publics.

Le chinois étant encore à cette époque peu enseigné aux Européens et le professeur étant l'un des rares connaisseurs de la langue, il restait le seul intervenant dans ses cours, les organisait à sa guise et déterminait de son propre chef les activités langagières.

#### **8.4.3. Les matériels et les supports pédagogiques**

Les matériels édités spécifiquement pour l'enseignement et l'apprentissage de chinois étaient encore très rares à cette époque. Courant, comme ses maîtres aux Langues' O et les professeurs du Collège de France, était contraint de produire ses propres matériels - élaborer les « principes de grammaire », sélectionner des « textes de versions et de thèmes », établir les « éléments d'un vocabulaire » - et les distribuer ensuite en copies aux étudiants suivant les cours. Les supports ayant ainsi servi pour les études de chinois étaient donc notamment des « dictionnaires, recueils de

---

<sup>206</sup> Voir la démonstration détaillée développée par Courant dans les « notes sur l'enseignement de la langue chinoise », 1899.



dialogues, recueils de documents écrits [...] achetés par la Chambre de commerce »<sup>207</sup> ainsi que des ouvrages acquis par la bibliothèque de l'Université. Au début du XXe siècle ces imprimés restaient les principaux moyens de l'étude du chinois à Lyon.

#### 8.4.5. Les idées didactiques

Une idée assez originale ressort<sup>208</sup> des articles de Courant: il s'agit d'étudier les langues par une approche interculturelle ou plurilingue. En effet, étant lui-même spécialiste du chinois et du japonais et connaisseur du Coréen, il indique, en se fondant sur sa propre expérience, que grâce aux connaissances en chinois apprendre d'autres langues asiatiques telles que le japonais, le coréen ou le vietnamien n'exige qu'un effort moindre. Il souligne encore que les sinologues européens pourraient beaucoup apprendre des expériences faites par les voisins de la Chine - notamment les Japonais - en matière d'études chinoises. Ces études plurilingues permettraient non seulement d'établir des analogies entre cultures et langues, mais elles permettraient par un décentrement du regard européen d'avoir des vues plus complètes. Courant l'illustre par la façon dont les japonais ont résolu les problèmes des termes grammaticaux (1899, « Note sur l'enseignement de la langue chinoise ») et adopté les caractères chinois (1897, « De la lecture japonaise »).

En outre, Courant insiste, dans ses exercices pour l'oral comme dans ses explications grammaticales, sur l'utilisation de modèle authentique issu du langage quotidien. Les éléments recueillis dans sa grammaire, par exemple, ne sont, souligne-t-il, que « des éléments idiomatiques, des mots, des caractères, des phrases sortant de la bouche ou du pinceau » (*La langue chinoise parlée*, 1913, p.XIV) ; aucun exemple n'est fabriqué artificiellement en vue de l'apprentissage. Ce n'est qu'au prix de cette ouverture culturelle et de cette authenticité qu'on peut véritablement acquérir une langue étrangère selon Courant.

---

<sup>207</sup> Financier des cours de chinois.

<sup>208</sup> Cf. Courant, 1897, 1899a, 1899b, 1901b, 1901e.

### **8.5. Apports et lacunes de la pensée de Courant**

Elaborant sa grammaire, Courant a réfléchi sur quelques obstacles épistémologiques qui entravent la connaissance qu'ont les savants de la nature d'une langue éloignée telle que la langue chinoise. Il rejette ainsi vigoureusement une grammaire de chinois « tout à l'européenne » et la considère comme « *une* trahison envers la langue chinoise » (*ibid.*, p. X). Les concepts de la grammaire latine, « les termes techniques usuels rendent des idées différentes » (*ibid.* p. XIII). Il souligne alors la nécessité de dépasser les idées préconçues et d'examiner de l'intérieur de l'objet lui-même, afin de pouvoir « serrer de plus près [la] dialectique spéciale » d'une langue éloignée.

La grammaire classique, latine et grecque se présente avec un appareil imposant de paradigmes, [...] Je ne saurais juger dans quelle mesure elle sied aux langues sémitiques, mais je puis assurer qu'elle fausse grièvement l'esprit du japonais et du coréen. (Courant, 1913a, *La langue chinoise parlée*, pp.VIII-IX).

Pour serrer de plus près cette dialectique spéciale, il ne faut pas partir de l'extérieur, de la langue étrangère, mais analyser la phrase et la proposition chinoises, en écartant toute idée grammaticale préconçue. (*Ibid.*, p.XIII).

J'espère du moins avoir, un peu plus que mes devanciers et grâce à leurs travaux mêmes, dégagé l'exposé du système grammatical chinois de nos idées et de nos mots classiques qui l'obscurcissent. (*Ibid.*, p.XV).

L'exposé grammatical de Courant fait ressortir quelques obstacles auxquels les théoriciens du chinois peuvent être confrontés.

Il y a d'abord des obstacles conjoncturels dans l'usage de la langue. Une note de Courant sur « les difficultés typographiques » révèle que le changement du contexte politique peut entraîner la désuétude de formulations qui ne correspondent plus à l'actualité. Ces changements, peuvent être envisagés, avec un recul plus ou moins important, sous l'angle général de l'évolution du langage. Ils requièrent et l'attention des didacticiens et des enseignants lors du renouvellement des contenus d'enseignement.

L'impression de ce volume a été retardée par les difficultés typographiques, qui n'ont été qu'imparfaitement surmontées [...] ; commencée du temps de la Chine impériale, elle s'achève en face de la Chine républicaine, quelques titres officiels et quelques formules de politesse employées il y a dix ans ne sont, présentement du moins, plus en usage. (*Ibid.*, p.XXIII).

Outre ces transformations de la langue, c'est surtout le manque d'une terminologie standardisée adéquate à la description du chinois qui était un problème constamment posé aux sinologues de l'époque. Courant a indiqué qu'il avait dû épuiser toutes les ressources du vocabulaire, mobiliser des termes anciens, et même créer des néologismes afin de trouver les termes les plus justes pour décrire les faits de la langue chinoise (*ibid.*, pp.XII-XIII). Il montre à quel point la terminologie française de la grammaire du chinois était encore un domaine à construire. A ce sujet, une recension rapide des termes grammaticaux utilisés dans les ouvrages de grammaire contemporains<sup>209</sup> montre les progrès considérables faits dans ce domaine depuis l'époque de Courant, malgré la persistance de certains termes tels que *classificateur* ou *spécificatif*.

Restent quelques ambiguïtés dans la théorie de Courant, notamment l'imprécision de sa définition du *mot*, terme qu'il emploie de façon tout aussi équivoque que Bazin. A lire Courant, *mot* renvoie tantôt à un signe graphique, tantôt à une idée, tantôt à une lexie composée de plusieurs caractères. Cette indétermination nuit à la cohérence de sa théorie et à la clarté de son propos. Les exemples suivants montrent cet usage aléatoire :

Dans la langue littéraire, et dans toutes celles des langues parlées qui sont aussi écrites, chaque mot correspond à un signe graphique dont le tracé souvent en symbolise le sens et parfois en rappelle la valeur phonique. (Courant, 1913, *La langue chinoise parlée*, p.4)

---

<sup>209</sup> Les ouvrages de grammaires tels que le *Guide grammatical du chinois* de Jean-Jacques Hédelin (2008), la *Grammaire active du chinois* de Philippe Roche (2007 et 2014) ou *Le chinois pour tous* de Joël Bellassen et Arnaud Arslangul (2010).

[Dans la langue chinoise] tout mot correspond en principe à un caractère graphique qui représente la même idée » [...]. En chinois le mot et le caractère sont également signes de l'idée; la corrélation des deux signes est indirecte, les deux systèmes sont indépendants ; [...]. (*Ibid.*, p.66)

En principe un caractère a une lecture, représente un mot. Il arrive qu'un seul caractère corresponde à divers mots ayant même prononciation, ou plusieurs prononciations représentant une seule idée, ou à divers mots prononcés diversement. (*Ibid.*, p.67)

Inversement, pour de nombreux mots il existe plusieurs caractères, Parfois ce sont de simples variantes employées indifféremment. (*Ibid.*, p.68).

Ces fluctuations interdisent toute détermination précise du terme « mot » dans les ouvrages de Courant.

## **Chapitre 9. Construction des savoirs et obstacles épistémologiques**

En ce qui concerne la construction des savoirs du chinois, nous allons repérer et examiner quelques types d'obstacles épistémologiques que les savants du XIX<sup>e</sup> siècle ont rencontrés dans l'étude de leur objet. Rappelons que la notion d'obstacle épistémologique de Bachelard est conçue comme un processus inhérent à l'acte même de connaître, Il s'agit de toute forme d'inertie qui entrave l'esprit scientifique et lui interdit de connaître véritablement son objet d'étude. Or, il est extrêmement difficile de se libérer des conceptions auxquelles on était habitué. Envisager la langue chinoise au travers du prisme des langues européennes, par exemple, c'est risquer de méconnaître l'objet que l'on étudie.

Parmi les obstacles épistémologiques que l'esprit scientifique doit surmonter, Bachelard indique que l'un des plus tenaces vient des préconceptions des savants. La vision du monde qui leur est familière est la plus difficile à changer : ce qui correspond mal à ces préconceptions risque d'être mal analysé. Bachelard se réfère surtout aux sciences de la nature, mais le danger qu'il signale existe tout autant quand l'objet d'étude est une langue.

### **9.1. L'obstacle des préconceptions philosophiques.**

Il y a d'abord des attentes de l'esprit qui font que l'esprit du savant n'est pas vierge quand il rencontre son objet. Le plus grand obstacle au savoir, c'est l'illusion de savoir déjà, d'en connaître au moins un peu. Ces attendus théoriques, ces préconception philosophiques sont le premier obstacle à la connaissance du chinois.

Au début du XIX<sup>e</sup> siècle, à cause de certaines préconceptions philosophiques, notamment celles qui cherchaient à établir des liens entre la structure de la langue et le développement de la pensée, l'idée selon laquelle le chinois était une langue primitive était encore très répandue chez les intellectuels occidentaux.

On peut ainsi observer qu'au début de la correspondance entre Abel-Rémusat et Humboldt, ce dernier, philosophe et linguiste allemand, considérait que les langues européennes, grâce à leur structure grammaticale plus rigoureuse, possédaient une supériorité sur le chinois ; tandis que le chinois, dépourvu de ces formes grammaticales permettant marquer les liens logiques de la pensée, ne pouvait que « s'approprier aux besoins de la vie », et restait un idiome primitif, « vague » et « haché » et manquait de « clarté et [de] précision » (Wilhelm Von Humboldt, *Lettre à Rémusat in Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise*. p.86).

Si ce préjugé, qu'on retrouve chez beaucoup de savants de l'époque, a pu se répandre parmi les lettrés, c'est surtout parce qu'il était essentiellement basé sur une conception admise et consensuelle de la langue, une conception qu'Abel-Rémusat résume ainsi :

le but définitif de toutes les langues est de procurer aux hommes les moyens de faire avec certitude l'échange de leurs pensées. (Abel-Rémusat, « Sur la naissance des formes grammaticales de Humboldt », 1824, *op.cit.*).

Si riche qu'elle soit, cette conception philosophique de la langue a cependant conduit certains savants à un faux raisonnement, lorsqu'ils ont assimilé les différences de structure des langues à une différence de fonctionnalité des langues. L'exemple de Humboldt permet de le comprendre : il fondait sa théorie sur l'origine et la nature des formes grammaticales et concluait que « toutes [les langues] n' [avaient] pas au même degré » la capacité de fournir à l'homme le moyen certain d'exprimer sa pensée, à cause de leur structure plus ou moins rigoureuse. Cette prétendue hiérarchie selon la fonctionnalité des langues n'est cependant pas difficile à démentir. Il a suffi que tous les savants acquièrent une connaissance approfondie de la langue chinoise, comme l'a d'ailleurs fait Humboldt lui-même plus tardivement, pour qu'ils admettent que la langue chinoise peut satisfaire à tous les échanges intellectuels, à des échanges aussi complexes que ceux que permettent les langues européennes. Le chinois n'est évidemment pas une langue de « primitifs » selon les termes qu'Abel-Rémusat prend la peine de contester, c'est « l'une des langues les

plus abondantes de l'Asie, celle dont la littérature est la plus riche et la plus savantes » (cité antérieurement dans le chapitre 1.3.1. « La nature de la langue »).

A l'inverse de ce préjugé, nous pouvons également mentionner une forme de fétichisme ou de « rêve idéographique » (Alleton in *La pensée en Chine aujourd'hui*, 2007, *op.cit.*) qui perdure chez certains intellectuels occidentaux au XIXe siècle : une tendance à idéaliser la langue et l'écriture chinoises dans le prolongement de Leibniz et de son idée de langue universelle.

## **9.2. L'obstacle des conceptions linguistiques européennes**

C'est celui qu'illustre la théorie des « deux langues » de Chine (présente chez Bazin et Courant, par exemple), théorie fréquente au XIXe siècle qui fausse cependant l'appréhension de l'essence de la langue chinoise.

Lorsque Bazin appelle « langue savante » ce que les Chinois considèrent de nos jours comme style littéraire (*wenyan*) et qu'il la distingue de la « langue vulgaire, langue parlée ou *guanhua* » (qui correspond plus ou moins à ce qu'on appelle à présent le style vernaculaire, ou *baihua*), il croit profondément avoir affaire à deux systèmes différents, entièrement indépendants. D'un côté, une langue artificielle, celle des lettrés et de l'autre une langue naturelle, celle du peuple ordinaire, comme si les Chinois pratiquaient littéralement « deux langues », étrangères l'une à l'autre.

Bien que sa démonstration (comme celle de Courant après lui) se base sur une approche historique, tout son raisonnement repose sur une analogie, plus ou moins consciente, entre l'écriture chinoise et l'alphabet des langues européennes. La « langue savante » et la « langue parlée » des Chinois partagent la même écriture, cependant que les différentes langues européennes partagent le même alphabet.

Il s'est trompé sur le rapport qui existe entre les deux registres du chinois, parce qu'il méconnaissait la particularité de l'écriture chinoise, qui peut condenser énormément d'informations avec très peu de signes lorsque l'oral est beaucoup plus prolix.

Courant pense, quant à lui, que la différence entre ces deux formes n'est pas si tranchée, mais il adhère lui aussi à l'existence de « deux langues » en Chine.

Si ces deux savants<sup>210</sup> ont cru pouvoir séparer - plus ou moins radicalement - langue « savante » et langue « parlée », c'est à cause de la conception linguistique de l'époque qui interdisait de penser le statut d'une langue indépendamment de sa fonction de transcription de la parole. On voit ici clairement que des connaissances linguistiques qui sont pertinentes quand il s'agit d'analyser les langues européennes constituent un obstacle si on les applique à l'analyse de la langue chinoise.

Il faut cependant reconnaître à Courant le mérite d'avoir identifié, au moins théoriquement, l'obstacle que constituent les concepts grammaticaux forgés à partir de la connaissance des langues européennes. Ils sont devenus des catégories de pensée sans lesquelles nous sommes démunis, mais qui compromettent cependant la possibilité d'une connaissance adéquate du chinois. Les termes que l'on est tenté d'utiliser contiennent des idées pré-acquises, mais s'en affranchir n'est pas chose facile. Il l'écrit lors de sa leçon du 12 décembre 1898 au Collège de France<sup>211</sup> :

Véritablement il est difficile, en parlant de grammaire ou de syntaxe, d'écarter totalement [les] concepts [des langues européennes] qui sont devenues pour nous des formes de la pensée, et si on les met de côté, on est embarrassé pour choisir des termes intelligibles capables de définir les faits. (« Note sur l'enseignement de la langue chinoise », 1899).

### **9.3. L'obstacle de la traduction**

Dans la théorisation de la langue chinoise, ce qui pose souvent problème, c'est la description d'éléments du système chinois qui sont sans équivalent dans celui des langues européennes. Si dans certains cas, on peut surmonter la difficulté avec l'invention de nouvelles terminologies ou de termes spécifiques, en construisant une définition ou en donnant une explication ; dans d'autres cas, traduire des éléments qui

---

<sup>210</sup> Abel-Rémusat, plus nuancé, les envisage plutôt comme des styles différents.

<sup>211</sup> Il remplaçait temporairement Chavannes pour ses cours au Collège de France.



sont en réalité incommensurables, pose d'évidents problèmes épistémologiques. Sans même parler de la terminologie proprement grammaticale, on peut citer ici deux traductions problématiques dans les textes du XIXe siècle : la traduction de 部 (*bu*) (ou 部首, *bushou*) par « radical » et la traduction de 字 (*zi*) par *mot*.

La traduction inappropriée de *bu* (ou *bushou*) par « radical » a été rectifiée par Bazin puis par Courant qui proposent le terme « clé ». Avant eux, Abel-Rémusat utilisait indifféremment « clef ou radical ». Or ces deux termes nullement équivalents renvoient à des domaines différents. L'étude des *racines* est d'ordre sémantique et étymologique et vise à faire réapparaître l'origine / la parenté des mots et à expliquer les dérivations ultérieures. L'étude des *bu* ou *bushou* en tant que clés, a un usage lexicographique et typologique et sert à classer les caractères par leur forme et par leur structure actuelle. Les notions de « radical » et « clé » n'impliquent donc pas les mêmes théories de référence, ni les mêmes méthodes, critères et objectifs. La traduction de *bu* (ou *bushou*) par le terme « radical » a donc constitué un obstacle redoutable.

Un deuxième exemple est l'utilisation de « mot » pour rendre le terme « *zi* ». Il faudrait rappeler que dans la langue chinoise du XIXe siècle où les notions linguistiques étaient encore très vagues, le terme chinois 词 (*ci*, mot) n'existait pas encore pour désigner l'unité sémantique / lexicale comme c'est le cas dans le langage moderne. Autrement dit, il n'y avait pas encore d'équivalence évidente en chinois pour la lexie banale « mot » en français. Ainsi, lors des premières descriptions de la langue chinoise, on traduisait souvent aléatoirement un *zi* par caractère, un *zi* par mot ou un autre *zi* par lettre. Il y avait en effet, deux notions qui gênaient les savants occidentaux, le statut de *zi* et l'équivalence avec « mot ». Si la traduction de *zi* par caractère ne posait pas trop de problème lors qu'il désignait l'unité graphique, la recherche d'un équivalent pour « mot », afin de désigner l'unité lexicale, a conduit à de longues discussions sur la nature monosyllabique ou polysyllabique de la langue chinoise. Ces incertitudes de traduction, montrent l'influence de la conception linguistique européenne à laquelle les esprits scientifiques ne pouvaient se soustraire dans leur façon de penser le chinois.

#### **9.4. L'obstacle des préconceptions didactiques**

La connaissance et l'enseignement de la langue chinoise peuvent encore être entravés par l'importation de schèmes opératoires didactiques issus d'autres langues. Un exemple significatif le montre : il s'agit du projet d'une classification des caractères fondée sur les « phonétiques » (terme par lequel on désignait les différentes unités graphiques chinoises associées à un son donné, sortes d'équivalents des *graphèmes*).

On peut repérer cette appellation dans certains ouvrages du XIXe siècle sur le chinois, notamment ceux de Callery et de Bazin. Cette appellation qui ne distingue pas les aspects phonographiques de l'écriture des aspects phonologiques de la langue, est en fait basée sur une analogie entre l'écriture chinoise et l'écriture alphabétique. On peut y voir une volonté de contester la nature idéographique de l'écriture chinoise et de faciliter l'apprentissage du chinois. Bazin espérait qu'avec l'élaboration d'un système de ces « phonétiques » chinoises, on pourrait apprendre la prononciation et l'écriture en même temps, tout comme l'on peut le faire dans les langues alphabétiques. Son projet n'a cependant pas été validé, pas plus que son idée d'assimiler les écritures chinoise et européenne. En 1857, De Rosny, l'élève de Bazin, essaya de réduire le nombre des *phonétiques* élémentaires du chinois à 659, (le système de phonétique de Callery en avait répertorié 1040), mais on se retrouvait toujours avec une longue liste dans laquelle chacune des 659 *phonétiques* contenait encore une ou plusieurs variations. Cette illusion didactique a été finalement brisée lors qu'on s'est rendu compte que la maîtrise du système phonétique du chinois ne se réduirait jamais à l'apprentissage de règles de prononciation comme celle des langues romanes.

## **Conclusion partielle**

### **Conditions externes rendant possibles l'institutionnalisation**

L'institutionnalisation de l'enseignement du chinois emprunte des chemins divers tout au long du XIXe siècle. Les institutions de l'enseignement supérieur sont attachées à leur propre identité et chacune détermine d'une façon qui lui est propre l'orientation de ses enseignements, les finalités qu'elle poursuit, les pédagogies qu'elle privilégie, le type de connaissance qu'elle diffuse, etc. On remarque ainsi des divergences essentielles dans les conceptions des premières études de chinois. Elles s'expliquent par des influences externes - économiques et politiques - tout autant que par le contexte intellectuel dans lequel elles se sont développées.

### **Les idées didactiques et pédagogiques des précurseurs de l'enseignement du chinois LE**

Quelles idées didactiques accompagnent l'apparition des trois chaires d'enseignement du chinois ?

On peut d'emblée affirmer qu'au Collège de France, il n'en n'existe pas à proprement parler. La langue chinoise n'y est pas enseignée dans un objectif de communication, mais pour accéder à d'autres domaines de connaissances : l'histoire et la civilisation de la Chine, la littérature et la pensée chinoises. Si, au départ, Abel-Rémusat et Julien ont exposé la grammaire chinoise, les contenus d'enseignement se sont éloignés de plus en plus de ce que suggérait l'intitulé de la chaire jusqu'en 1964 : « langue et littérature chinoises »<sup>212</sup>, Paul Demiéville étant

---

<sup>212</sup> La mention « tartares-mandchoues » a été supprimée depuis Henri Maspero, qui occupait la chaire de « langue et littérature chinoise » au Collège de France de 1921 à 1945.

alors le dernier à l'occuper<sup>213</sup>. La dénomination actuelle « histoire intellectuelle de la Chine » explicite plus clairement la nature de l'enseignement dispensé.

Des préoccupations pédagogiques et didactiques sont en revanche présentes dans les discours de Bazin et de Courant sur les études de chinois. Tous deux s'imposent de privilégier l'étude de la langue courante, d'utiliser des matériels authentiques et d'élaborer des grammaires progressives. C'est encore dans un but pédagogique que Bazin entreprend de recenser les « phonétiques » chinoises. De même que Courant préconise un système unique de transcription alphabétique des caractères<sup>214</sup> (l'élaboration d'un système unique de transcription du chinois a été évoquée par le Congrès International des Orientalistes tenu à Rome en octobre 1899<sup>215</sup>) et entend faciliter les apprentissages en faisant bénéficier ses auditeurs d'une démarche qui préfigure par certains aspects l'approche interculturelle et plurilingue.

Cependant, bien que ces idées semblent, pour la plupart, judicieuses, les conditions matérielles de leur mise en œuvre ne sont alors pas réunies. C'est aussi le manque de connaissances empiriques qui entraîne un écart certain entre l'idéal théorique et la pratique réelle. Par exemple, les références que Bazin fournit aux élèves et les textes qu'il choisit pour explication ne sont en réalité guère différentes de ceux qui sont alors utilisés au Collège de France. De même, les explications grammaticales de Courant reprennent approximativement celles qui existent déjà. Bien que chacun tende à apporter quelques aperçus nouveaux sur la langue chinoise, le petit nombre des sinologues professionnels de l'époque fait que les travaux réellement innovants manquent pour nourrir véritablement une nouvelle conception des études de chinois. C'est ce qu'a remarqué Isabelle Rabut, en étudiant les premières années de l'enseignement du chinois aux Langues O' :

Faute de sources personnelles susceptibles de renouveler la matière [l'enseignement du chinois], les exemples, comme les théories, circulent

---

<sup>213</sup> Paul Demiéville a occupé la chaire de « Langue et littérature chinoises » de 1946 à 1964. Voir la note faite pour le tableau des titulaires de la chaire de chinois au Collège en France.

<sup>214</sup> Par exemple, Courant, 1925, « Système de transcription française des mots chinois ».

<sup>215</sup> *Acte du douzième Congrès international des Orientalistes*. Rome, 1899.

volontiers en circuit fermé, d'un livre à l'autre. (*et al.*, *Un siècle d'enseignement du chinois*, 1995, p.217).

Le constat reste partiellement valable à l'époque de Bazin et de Courant. On rappellera que Bazin fut l'élève d'Abel-Rémusat et que Courant était diplômé des Langues O'. Ces précurseurs de l'enseignement du chinois appartenaient en réalité à un microcosme dont il leur était difficile de s'affranchir.

### **Quelques réflexions sur l'usage de la terminologie**

Tout domaine de connaissance exige l'emploi d'un certain nombre de termes techniques, spécifiques et définis, permettant de désigner et de distinguer ses objets d'étude. Avec la multiplication des savoirs et des domaines d'étude, apparaissent des risques d'ambiguïté, un même terme pouvant prendre des acceptions différentes selon le domaine concerné. L'établissement d'une terminologie est donc indispensable pour que les professionnels et les spécialistes se repèrent plus facilement ainsi que pour une communication efficace des activités, des techniques, ou des systèmes de pensée. La terminologie « répond[ant] aux besoins d'expression de l'utilisateur » (R. Dubuc in *Banque Mots*, 1977, no13, p. 6) est ici une question pratique.

Or, l'épistémologie de Kuhn nous apporte un éclairage intéressant sur la validité des terminologies. Il prend l'exemple des cadres lexicaux des sciences qui sont construits dans des conditions d'observation et d'expérience particulières. Il faut ainsi tenir compte du fait que les terminologies scientifiques n'ont de validité que relativement au paradigme qui domine alors la discipline. Lorsque le modèle de référence change, la terminologie adaptée à la description des anciennes expériences perd sa pertinence dans le cadre des nouvelles théories. Au sein des domaines de recherche les plus récents, l'ancienne terminologie deviendrait problématique à cause des idées préconstruites qu'elle implique. Ceci montre que tout domaine de connaissance est confronté en permanence aux contraintes de la terminologie, contraintes de praticité et de scientificité.

Le langage qu'emploient les sinologues occidentaux du XIXe siècle a été construit à partir d'observations faites sur les langues indo-européennes. La terminologie grammaticale, reposant essentiellement sur les grammaires latines, n'est pas entièrement apte à décrire un système non alphabétique. L'inadaptation du langage scientifique constitue un double défi pour les sinologues linguistes. D'une part, il leur faut déjouer le risque d'une dénaturation de leur objet d'étude, car l'utilisation de ces nomenclatures incite souvent les linguistes à normaliser la langue chinoise selon le modèle d'une grammaire latine ; et d'autre part, en cherchant à décrire de façon intelligible le système langagier chinois, et à expliquer des phénomènes incompatibles avec le phonétisme européen, les sinologues sont contraints à une redéfinition des notions traditionnelles et à la création de nouveaux termes linguistiques. Ceci a pour conséquence que certaines nomenclatures utilisées dans les ouvrages de linguistique du chinois ont une acception distincte des concepts d'origine, et que de multiples problèmes liés à l'hétérogénéité des termes scientifiques compromettent la compréhension des discours sinologiques ainsi que la diffusion des savoirs dans des champs de recherche plus larges.

Dans cet ordre d'idées il faut signaler certaines équivoques, voire certaines contradictions, qui obscurcissent le propos d'Abel- Rémusat, de Bazin et de Courant dans leurs descriptions du système linguistique chinois.

Les traductions erronées de *zi* (字) par « mot » ou de *bu* ou *bushou* (部/部首) par « radical » ; l'utilisation du terme « phonétique » pour désigner les caractères chinois, sont des approximations qui illustrent la difficulté qu'ont les sinologues à adopter une terminologie adéquate à leur approche théorique. De multiples glissements de sens perturbent la compréhension de ces concepts parfois mal choisis. Cela nous incite à réfléchir à une problématique plus générale : celle de l'inertie des définitions scientifiques. Quels sont le statut et la valeur des terminologies ? Avec quelle méthode et dans quelles conditions celles-ci ont-elles été élaborées ? Quels critères permettent d'évaluer la pertinence des termes scientifiques ?

Les questions sont multiples, mais nous limiterons aux causes du dysfonctionnement des terminologies. Nous nous référerons plus particulièrement aux théories modernes de la terminologie comme celles d'Eugen Wüster et celles

d'Alain Rey. Nous introduisons ici brièvement deux remarques essentielles pour le bon usage de la terminologie. Il s'agit de la distinction entre démarche onomasiologique et démarche sémasiologique.

Lorsqu'au début du XXe siècle, Wüster a fondé la terminologie comme science rigoureuse, il a fait de la démarche onomasiologique une règle essentielle pour toute opération terminologique. L'objectif est de créer un vocabulaire standardisé et une relation biunivoque entre le concept et le terme. Ainsi toute ambiguïté provenant de la désignation du terme doit nécessairement être écartée, quelle que soit la langue utilisée pour la définition. Cet objectif a été, par la suite, réévalué et critiqué par différents courants de pensées : la philosophie et la psychologie cognitives, les sciences du langage, en particulier la linguistique et la sociolinguistique, et enfin les sciences de l'information. Toutes ont contesté la pertinence et la praticabilité de la proposition de Wüster (Cabré, 2005). L'application du principe onomasiologique n'est pas flagrante dans les domaines des sciences humaines où les concepts sont complexes et polysémiques ; elle l'est encore moins dans les sciences du langage où il faut, plus particulièrement, décrire des termes langagiers par les mots de la langue elle-même.

La théorie de Wüster a cependant le mérite de mettre à jour un problème primordial mais souvent occulté ou négligé dans l'interprétation des idées formulées dans une langue étrangère et dans la traduction des termes spécifiques issus d'une autre langue. Il s'agit de l'opposition de la démarche onomasiologique (du sens / concept vers la désignation / dénomination) à la démarche sémasiologique (de la désignation / dénomination vers le sens / concept). La première amène les spécialistes à utiliser de nouveaux termes - notamment des termes en langue d'origine - pour représenter les concepts étrangers, en considérant que le rapport au monde n'est structuré exactement de la même manière dans chaque culture. La seconde suppose, au contraire, un certain « découpage naturel et universel des contenus de pensée », contenus que l'on pourrait décrire par l'« emploi métalinguistique des termes » (Auroux, 1979).

Ces deux démarches ont chacune leur propre logique et leur propre intérêt mais chacune ne peut résoudre qu'une partie des difficultés concernant la pratique terminologique.

En effet, plusieurs insuffisances et ambiguïtés que nous pouvons observer dans les discours des sinologues du XIXe siècle, sont dues à l'application de la démarche sémasiologique. Les dénominations « mot », « phonétique », ainsi que de nombreux termes grammaticaux que nous allons aborder dans les paragraphes suivants, ne sont dans une certaine mesure, que des notions importées du système linguistique occidental. Mais appliquer à la langue chinoise des termes qu'elle ne possède pas, c'est y introduire de nouvelles conceptions, des pensées d'origine différente. Dans ce cas, c'est la description objective de la langue qui se trouve corrompue et entremêlée avec une reconstruction partielle et partielle de son infrastructure.

Les termes linguistiques sont des concepts dont le contenu n'est pas toujours transposable. L'exemple de la fausse équivalence entre « radical » et « 部首 (*bushou*) » montre le danger d'une généralisation hâtive. Il montre aussi la légitimité de la démarche onomasiologique : la traduction de la terminologie doit privilégier la « démarche selon laquelle les connaissances d'un sujet précèdent la sélection des dénominations » (Cabré, 2005).

L'inadéquation de la terminologie trouve ici une cause dans le fait que l'on explique le système chinois avec des concepts linguistiques pertinents pour les idiomes occidentaux. Mais la conscience de cette inadéquation qui apparaît lors des tentatives de théorisation est féconde et permet aux chercheurs de rompre avec les anciens paradigmes : les savants occidentaux, bousculés par la résistance du chinois sont contraints de rectifier leurs théories générales sur la langue, quant aux érudits chinois, ils sont amenés à s'écarter de la philologie traditionnelle et à se rapprocher de pensées proto-linguistiques plus modernes.



**TROISIEME PARTIE**

**L'ESSOR DU CHINOIS DANS**

**L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE : DE LA**

**SECONDE MOITIE DU XX SIECLE A NOS**

**JOURS**

## Introduction

Si on ne tient pas compte des formations proposées par des associations, ni des démarches d'apprentissage privées, l'enseignement du chinois en France était réservé aux universitaires jusqu'aux premières décennies du XXe siècle. C'est lors de la seconde moitié du XXe siècle que cet enseignement se construit véritablement en tant que discipline d'enseignement scolaire. Sa diffusion du cadre universitaire au cadre scolaire témoigne d'un changement général de son statut dans le système éducatif français : auparavant objet d'étude de spécialistes, la langue chinoise fait dorénavant partie des matières d'enseignement ordinaires du primaire et du secondaire.

L'organisation et les finalités spécifiques de l'instruction scolaire exigent plus d'encadrement méthodologique et pédagogique que dans le supérieur. Le chinois LVE en tant que discipline scolaire est redéfini entièrement : on s'est demandé quels savoirs du chinois devaient être enseignés en tant que savoirs communs, quels objectifs devaient être atteints à la fin de chaque cycle d'enseignement et d'apprentissage, et comment le *temps didactique* propre à la langue chinoise devait être mesuré et proportionné à l'échelle des divers types d'enseignement optionnels ou obligatoires. Ces réflexions, d'abord focalisées sur l'enseignement scolaire et ensuite élargies à l'enseignement général du chinois LE, ont conduit à la naissance de la didactique moderne du chinois en France. Le symbole en est l'approche de l'entrée par le caractère (*zibenwei*) formulée dans les années 1980. De cette nouvelle théorie didactique, découlent l'approche dissociée oral-écrit et l'enseignement raisonné des caractères qui forment l'essentiel de ce que Bernard Allanic qualifie d'« école française »<sup>216</sup> de la didactique du chinois langue étrangère (CLE).

---

<sup>216</sup> B. Allanic, 2015. « Le débat sur la place attribuée aux caractères dans l'enseignement du chinois langue étrangère et l'émergence d'une école française de la disjonction oral/écrit », *Colloque international et transdisciplinaire : Polyphonies franco-chinoises : représentations, dynamiques identitaires et didactique*, Angers, 27, 28 et 29 novembre 2014, Actes publiés sous la direction de Béatrice Bouvier-Lafitte et Yves Loiseau, Paris : L'Harmattan, 2015.

Parallèlement à cette évolution interne, l'autre différence entre le chinois LVE comme discipline scolaire et le chinois comme objet d'études supérieures réside dans le caractère obligatoire de l'instruction scolaire. En réalité, l'apparition du chinois dans l'enseignement secondaire et primaire ne résulte pas d'une propagation spontanée, mais d'une décision politique fondée sur une analyse économique, sociale et géopolitique. L'Etat a impulsé une politique linguistique qui oriente directement l'enseignement de toutes les langues en France. Selon l'économiste suisse François Grin (2005), l'enseignement des langues étrangères est lui-même un instrument de la politique publique. Avant toute légitimation des langues étrangères dans les programmes d'éducation nationale, il y a les questions prioritaires « du *quoi* et du *pourquoi* ». Et ces questions sont non seulement posées en termes de nécessité, d'« efficience externe en économie de l'éducation », pour parler comme F. Grin, mais sont aussi repensées en termes de « stratégies volontaristes » d'ordre géopolitique, historique et culturel. Ainsi la légitimité d'une discipline scolaire ne tient pas uniquement à son enracinement universitaire : le chinois, étudié depuis plus d'un siècle et demi dans le supérieur, n'a fait l'objet d'un enseignement destiné au grand public que par une décision politique.

L'antériorité de la disciplinarisation du chinois LVE en France par rapport à celle qui a eu lieu dans d'autres pays européens tient surtout à sa situation institutionnelle et à des décisions politiques favorables aux langues vivantes.

Dès 1795, l'enseignement des LVE dans l'instruction publique fut prescrit par des textes officiels (loi du 3 brumaire an IV). Il s'est ensuite progressivement imposé en tant que matière obligatoire à tous les élèves français, du XIXe au début du XXe siècle. Cette histoire, peu étudiée par les chercheurs en didactique des langues<sup>217</sup>, constitue toutefois une première matrice institutionnelle qui structure et oriente l'enseignement des LVE, tant au niveau de leur contenu qu'à celui de la méthodologie.

---

<sup>217</sup> A notre connaissance, c'est surtout Christian Puren qui a sommairement évoqué cette histoire dans une perspective didactique.

Outre cet ancrage de longue date de l'enseignement des LVE dans l'éducation et l'instruction publique, la France est également, selon une étude de l'Unesco (Arieh Lewy, 1992), l'un des pays européens ayant une des plus anciennes traditions de « centralisation » dans le domaine des programmes scolaires (au contraire de pays comme l'Angleterre ou le pays de Galles qui appliquent depuis longtemps une « décentralisation » en ce domaine). Déjà sous l'ancien régime, des plans d'étude existaient, qui règlementaient l'organisation de l'enseignement scolaire, notamment la répartition des classes selon les niveaux, le recrutement du corps enseignant, et déterminaient les matières à enseigner. Ces plans d'étude furent successivement remplacés, de 1821 à 1840, par des programmes précisant davantage les contenus d'enseignement et les modalités de leur évaluation (*ibid.*).

Ces programmes ont normalisé les méthodes et les contenus et les ont uniformisés à l'échelle du territoire. Ce système de planification de l'enseignement qui perdure constitue une clé pour la compréhension du processus de disciplinarisation dans le contexte scolaire français. C'est dans ce cadre institutionnel, déjà solidement élaboré et depuis longtemps, que l'enseignement du chinois LVE s'est progressivement développé, durant la seconde moitié du XXe siècle, disposant à son tour de ses propres programmes au fur à mesure de son institutionnalisation.

Les programmes scolaires doivent d'ailleurs être appréhendés dans toutes leurs implications. Car programmer un enseignement ne signifie pas seulement élaborer des contenus, un ordre des apprentissages ou une méthodologie. Il faut souligner ici que, les programmes scolaires constituent un cadre éducatif national dans lequel s'« imposent [...] aussi certaines idéologies, [...] valeurs pédagogiques, culturelles, intellectuelles et sociales » propres au pays (Maurice Tardif & Claude Lessard, 1999, p.229). La disciplinarisation des matières scolaires, comme celle des LVE, est donc une affaire nationale, puisqu'elle est le résultat d'une construction consciente et volontaire. C'est d'ailleurs ce que relève M. Liang Shufa, dans le contexte politique de la Chine contemporaine, au travers d'un article sur la disciplinarisation et le marxisme.

学科化是科学发展中某一方向、领域的研究成熟之后的体制化推进。学科化作为一个过程，首先，它是在研究取得成功，特别是一系列标志性成果的基础上，形成科学发展中的一些学科；其次，它由科学领域而进到教育领域，由一定的科学学科成为一定的教育学科。[...] 教育领域的一些学科设立则一定是一个完全自觉的过程。(梁树发, 2015 « 学科化与马克思主义 », 山东社会科学, 2015 年第 9 期.)

La disciplinarisation est une avancée institutionnelle rendue possible par la maturité de la recherche dans une certaine direction ou dans un certain domaine. En tant que processus elle concerne d'abord des disciplines scientifiques auxquelles contribuent de nombreuses recherches et des travaux marquants. Elle se prolonge ensuite dans le domaine de l'éducation et aboutit au développement d'une discipline d'enseignement dont la base est fondée par les études scientifiques. [...] La construction d'une discipline d'enseignement est donc un processus pleinement conscient. (Liang Shufa, 2015, « La disciplinarisation et le marxisme » in *Revue des sciences sociales du Shandong*, n° 9/2015. C'est nous qui traduisons.)

La France, l'un des principaux fondateurs des institutions européennes, œuvre depuis la fin de la deuxième guerre mondiale pour la promotion et la sauvegarde d'une Europe multilingue et pluriculturelle. Elle mène une politique volontariste en faveur de la diversification des langues enseignées à l'école. Elle est un des pays européens qui offre le plus de parcours linguistiques dans l'enseignement primaire et secondaire (Rapport Eurydice et Eurostat 2012), ce qui profite dans une certaine mesure à l'enseignement des langues de « faible diffusion » (*ibid.*) en Europe comme celui du chinois.

Ainsi, l'analyse de l'enseignement du chinois LVE en tant que discipline scolaire française doit s'inscrire dans le contexte historique et social spécifique de la France et refléter l'évolution pédagogique dans la tradition planificatrice de l'éducation et dans les changements politiques linguistiques et éducatifs.

## **Chapitre 10. Le cadre institutionnel et la politique linguistique éducative**

L'histoire de l'enseignement des langues vivantes en France a été marquée par deux mouvements importants :

Le premier et le plus ancien est celui de l'introduction et de la vulgarisation des langues vivantes dans l'instruction publique. Ce mouvement a inscrit dès le XIX<sup>e</sup> siècle les langues vivantes parmi les matières obligatoires, et participé de la dynamique générale de la démocratisation et contribué à la modernisation de l'enseignement scolaire en France.

Le deuxième correspond au volontarisme de la politique linguistique, à ses orientations en faveur de la diversification et de l'efficacité de l'enseignement des langues vivantes. C'est au cours de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle que le Conseil de l'Europe puis l'Union Européenne commencent à interroger le rôle des langues et des cultures dans la cohésion des pays. La France, sous leur impulsion, s'engage dans une perspective d'*éducation plurilingue et interculturelle*.

Cette double dynamique a particulièrement favorisé le développement de l'enseignement du chinois en France, lequel, apparu relativement tardivement, a pu profiter d'une structure institutionnelle préexistante, celle des LVE et d'une politique linguistique éducative déjà largement développée.

Dans ce chapitre, nous indiquerons les conditions historiques qui ont rendu possible la disciplinarisation du chinois LVE, en rappelant en particulier l'ancrage institutionnel des enseignements des LVE en France, ainsi que les modalités légales auxquelles ils sont soumis, entre autres, leur inscription dans le parcours éducatif obligatoire des élèves, les épreuves et examens qui sanctionnent ces enseignements.

Nous rappellerons également les orientations successives des politiques linguistiques éducatives européenne et française qui profitent directement ou indirectement à la diffusion du chinois dans le milieu scolaire. Nous insisterons sur le

rôle primordial du Conseil de l'Europe, au sein duquel la France a toujours joué un rôle moteur : elle est un des membres fondateurs, l'un des premiers signataires de la Convention culturelle établie en 1954 et a initié plusieurs projets majeurs en langues vivantes.

### **10.1. L'Introduction des langues vivantes étrangères (LVE) dans l'enseignement scolaire : de la législation de l'instruction publique à la conception « moderne » de l'enseignement (1789 - 1902)**

#### **10.1.1. L'introduction des langues vivantes dans l'instruction publique**

Dès la mise en place du système d'Instruction publique en 1789, l'idée d'enseigner les langues vivantes<sup>218</sup> aux jeunes citoyens français était déjà évoquée. « Un mouvement d'opinion [...] en [...] faveur de [cet enseignement] »<sup>219</sup> aboutit à la loi du 3 brumaire an IV (loi Daunou du 24 octobre 1795), laquelle inscrit les langues vivantes dans une des trois sections d'enseignement des écoles centrales en tant que cours facultatif. Ainsi, à côté du dessin, de l'histoire naturelle, des langues anciennes, il y devait y avoir, dans la première section, un cours de langues vivantes « lorsque les administrations départementales le jugeraient convenable et qu'elles en auraient obtenu l'autorisation du Corps législatif ».

Nous pouvons également en trouver des traces dans le projet d'Instruction publique présenté par Talleyrand en 1791. Ce projet préconisait que l'enseignement secondaire fût donné dans des *écoles de district* et que l'on y enseignât, outre les langues anciennes, une langue vivante.

Malgré le consentement des autorités, la promotion de l'enseignement des langues vivantes ne fut pas chose facile. Durant les années qui suivirent la loi

---

<sup>218</sup> Voir note n° « 1 » à propos de l'expression « langue vivante ».

<sup>219</sup> Mentionné par Maurice Kuhn, lors de son bilan sur l'enseignement des langues vivantes : « A la fin du dix-huitième siècle cependant, un mouvement d'opinion se dessine en leur faveur, dont on retrouve la trace dans les cahiers de 1789 et dans le plan d'organisation des écoles centrales élaboré par la Convention. » in Buisson, 1911.

prématurée de 1795, le statut des langues vivantes dans les écoles républicaines ne progressait que lentement. A l'aube du XIXe siècle, devant le faible résultat des réformes globales d'éducation, plusieurs projets de loi, issus de rapports et de discussions plus ou moins approfondis, tendaient à établir un nouveau plan pour l'instruction publique. Ce plan allait davantage profiter aux langues vivantes et leur donner un accès plus large au public.

Extrait 23 :

**TITRE II.**

*Écoles centrales.*

**ART. 1<sup>er</sup>.** — Il sera établi une École centrale dans chaque département de la République.

**ART. 2.** — L'enseignement y sera divisé en trois sections.

Il y aura dans la première section :

1<sup>o</sup> Un professeur de dessin ;

2<sup>o</sup> Un professeur d'histoire naturelle ;

3<sup>o</sup> Un professeur de langues anciennes ;

4<sup>o</sup> Un professeur de langues vivantes, lorsque les administrations de département le jugeront convenable, et qu'elles auront obtenu à cet égard l'autorisation du Corps législatif.

(Extrait du Décret sur l'organisation de l'instruction publique (3 brumaire an IV), 24 octobre 1795, Octave Gréard : La Législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours. Recueil des lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de lois, ..., Paris : Delalain frères, 1833)

J.A. Chaptal a présenté au Conseil d'Etat pendant la séance du 8 novembre 1800 (18 brumaire An IX) un projet sur la réorganisation de l'instruction publique. Parmi de nombreuses propositions de restructuration, les cours de langues, jusqu'alors proposés de façon aléatoire, devaient se généraliser et être dispensés dans des établissements déterminés. La loi du 11 floréal an X adopta une partie de ces propositions et réorganisa l'enseignement public en trois degrés : primaire, secondaire, spécial. C'est dans ce dernier degré que se constituaient de nouvelles écoles spéciales, proposant « l'étude complète et approfondie, ainsi que le



perfectionnement des sciences et des arts utiles », qu'il devait y avoir, « près de plusieurs lycées », des cours de langues vivantes.

Extrait 24 :

Loi du 11 floréal an X (1er mai 1802)

Titre V Des écoles spéciales

23. Le dernier degré d'instruction comprendra, dans des écoles spéciales, l'étude complète et approfondie, ainsi que le perfectionnement des sciences et des arts utiles.

[...]

25. De nouvelles écoles spéciales seront instituées comme il suit :

1. 1. Il pourra être établi dix écoles de droit, chacun d'elles aura quatre professeurs au plus.

2. Il pourra être créé trois nouvelles écoles de médecine, qui auront au plus chacune huit

professeurs et dont une sera spécialement consacrée à l'étude et au traitement des maladies des

troupes de terre et de mer.

[...]

9. Il y aura, près de plusieurs lycées, des professeurs de langue vivante.

10. [...]

Toutefois, les mesures concernant la mise en place des cours de langues vivantes restaient encore peu précises dans les registres de l'époque, ces cours n'étant certainement pas la priorité des réformes de l'instruction publique. Faute d'informations détaillées on ne peut évaluer les résultats effectifs de cet enseignement. Il semble toutefois qu'un enseignement des langues vivantes ait commencé à se structurer dans l'institution scolaire depuis la loi de 1802.

Conformément à la loi du 11 floréal an X (1<sup>e</sup> mai 1802), c'est surtout en 1829, sur le Rapport de H. de Vatimesnil (1830, pp.176-185) - ministre secrétaire d'Etat au département de l'Instruction publique - et du fait de l'ordonnance du Roi qui

s'ensuivait, que l'enseignement des langues vivantes allait prendre un essor plus important.

Dans le rapport de Vatimesnil, deux changements d'orientation concernant l'étude des langues à l'école avaient été mis en avant. D'abord, il s'agissait d'orienter l'apprentissage des langues vivantes dans une perspective pratique, laquelle permettrait aux jeunes Français de faire face au nouveau contexte européen. Les langues vivantes se déterminaient ainsi comme matières nécessaires pour la formation aux professions de l'industrie et du commerce. Ensuite, il s'agissait de réaménager les enseignements en créant des sections différenciées dédiées, pour les unes, aux enseignements classiques (histoire et langues anciennes) et pour les autres, aux enseignements modernes (Sciences et langues modernes).

Le discours de Vatimesnil se comprend donc comme une tentative de médiation entre l'ancien régime d'instruction et le nouveau :

Le temps que l'on employait dans les classes inférieures à étudier inutilement l'histoire sera consacré avec avantage à apprendre les langues vivantes, genre d'instruction trop négligé en France, et dont le besoin se fait sentir chaque jour plus vivement, à mesure que les relations entre les peuples se multiplient, et que les littératures modernes s'enrichissent.

On doit se garder d'affaiblir l'étude des langues anciennes, si nécessaire pour former le goût et pour développer les facultés de l'esprit, mais, au moyen de méthodes plus judicieuses que celles qui se pratiquent maintenant, on peut espérer de ramener dans de justes limites le temps destiné à cette étude, et de donner aux langues modernes ce que l'on parviendra à gagner par ces procédés nouveaux.

Déjà, dans quelques collèges royaux, [...] en établissant des sections particulières d'élèves qui étudient d'une manière spéciale les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce, le dessin, etc.

Ainsi, l'ordonnance du 26 mars 1829, décréta sur le rapport de Vatimesnil, l'intégration officielle de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées (établissements alors connus sous la dénomination de *collèges royaux*<sup>220</sup>).

Extrait 25 :

**ORDONNANCE DU ROI.**  
**CHARLES, par la grâce de Dieu, ROI DE FRANCE ET DE**  
**NAVARRÉ,**  
**A tous ceux qui ces présentes verront, SALUT.**  
**Sur le rapport de notre ministre secrétaire d'état au département de**  
**l'instruction publique,**  
**NOUS AVONS ORDONNÉ et ORDONNONS ce qui suit :**  
[...]  
**TITRE III.**  
**Des collèges royaux et communaux.**  
[...]  
17. Des réglemens universitaires prescriront les mesures  
nécessaires :  
1° Pour que l'étude des langues vivantes, eu égard aux besoins des  
localités, fasse partie de l'enseignement dans les collèges royaux ;  
2° Pour que, dans ces collèges, l'étude de l'histoire ne se termine  
que dans la classe de rhétorique ;  
3° Pour que la philosophie soit enseignée en français.

La mise en œuvre de ces mesures, plus efficace que celle des lois précédentes, a bénéficié d'un suivi réel de l'Etat et a immédiatement obtenu des résultats dans différentes régions dont on peut retrouver les traces dans les bulletins universitaires de l'époque.

---

<sup>220</sup> *Collèges royaux* : « La loi du 11 floréal an X, qui supprima les écoles centrales créées en l'an III, les remplaça par des lycées, en ajoutant que les communes pourraient établir à leurs frais des « écoles secondaires », où on enseignerait les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques. Le décret impérial du 17 mars 1808 donna à ces écoles secondaires communales le nom de collèges. Lorsque la Restauration eut remis les Bourbons sur le trône, les lycées reçurent le nom de collèges royaux, tandis que les collèges du décret du 17 mars 1808 étaient distingués par le nom de collèges communaux. En 1848, les collèges royaux reprirent le nom de lycées, et les collèges communaux redevinrent des collèges tout court ».

Dès 1829, la circulaire du 10 avril 1829 était publiée avec des instructions permettant l'exécution de l'ordonnance du 26 mars 1829. Vatimesnil y faisait appel aux recteurs pour mettre en œuvre la proposition de cours de langues vivantes dans leur académie. Il leur fallait donc « examiner quelles sont, parmi les langues vivantes, celles dont il sera le plus utile de prescrire l'enseignement [...] [en prenant] en considération les intérêts de la population, les destinations diverses que les familles assignent le plus généralement à leurs enfants, et les nécessités qui en sont la conséquence » (Circulaire du 10 avril 1829, signé par Vatimesnil). Suite à cette étude, les cours de langues vivantes ont été créés dès le mois de juillet et inscrits effectivement dans les programmes de nombreux collèges royaux<sup>221</sup>.

L'arrêté du 15 septembre 1829 précisa davantage le déroulement des cours de langues vivantes dans les différentes régions et pour les différents niveaux : le choix de l'enseignement des langues vivantes serait déterminé pour chaque établissement secondaire par le Conseil royal de l'instruction publique et les leçons de langues vivantes auraient un volume horaire hebdomadaire de 2h30 en cinquième et 2h en quatrième et en troisième. L'année suivante, l'arrêté du 3 avril 1830 ajouta que « dans tous les collèges royaux, l'enseignement d'une ou de plusieurs langues vivantes fera[it] partie de l'enseignement donné aux frais desdits collèges » et qu'il « appartiendra[it] aux classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>, de 3<sup>e</sup> et de 2<sup>e</sup> ».

Outre son implantation officielle dans les *collèges royaux*, l'enseignement des langues vivantes prenait également de l'ampleur dans les *collèges communaux* (lycée - collège ou collège conformément à la division des *collèges communaux* en deux ordres)<sup>222</sup> sous l'impulsion des directions locales. Selon le recensement du Ministre

---

<sup>221</sup> On peut citer en 1829-1830, les académies suivantes : Amiens (allemand), Angers (anglais et allemand), Avranches (anglais), Besançon (allemand, anglais), Caen (anglais), Cahors (anglais et allemand), Clermont (italien, anglais et allemand), Dijon (allemand), Douai (anglais), Limoges (anglais), Lyon (anglais et allemand), Metz (allemand), Montpellier (allemand), Moulins (anglais), Nancy (allemand), Nantes (anglais, allemand), Paris (anglais), Pau (anglais, espagnol), Pontivy (anglais), Poitiers (anglais et allemand), Reims (allemand), Rennes (anglais), Rouen (anglais), Saint-Louis (anglais), Strasbourg (anglais et allemand), Toulouse (anglais et espagnol), etc.

<sup>222</sup> Les collèges communaux étaient gérés financièrement par les communes, le personnel pouvait y être moins qualifié et l'enseignement moins complet. Les *collèges communaux* se divisaient en *collèges de première classe ou de plein exercice* (équivalant aux lycées), dont « l'organisation était entièrement calquée sur celle des collèges royaux » ; et *collèges de seconde classe* (équivalant

de l'instruction publique, il y avait, dès 1843, 24 collèges *de 2<sup>e</sup> classe* (collège)<sup>223</sup> - sur un nombre total de 164 - disposant de cours d'une ou de deux langues vivantes étrangères.

Désormais règlementé par l'État, l'enseignement des langues vivantes, quoique toujours facultatif (arrêté du 3 avril 1830), s'institutionnalisait et s'étendait dans l'instruction publique secondaire.

### 10.1.2. La légitimation des langues vivantes comme matières obligatoires

Les langues vivantes s'introduisaient progressivement depuis 1829 dans les programmes officiels de l'enseignement secondaire. D'abord facultatives, elles commencèrent à partir de 1838 à s'imposer comme matière obligatoire. L'arrêté du 21 août 1838 obligeait tous les collèges de France à dispenser l'enseignement d'une langue vivante et les collèges royaux à en dispenser au moins deux parmi l'allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol (art. 1<sup>er</sup> et art. 2). Il annonçait également la mise en place de concours pour les langues vivantes à partir de 1839 (art. 11).

Les années 1847 et 1848 marquent un tournant pour les langues vivantes dans l'enseignement secondaire. En obtenant le statut de matière d'enseignement obligatoire, les langues vivantes allaient devenir une discipline scolaire pleinement légitime.

L'obligation de l'apprentissage des langues vivantes a d'abord été décrétée par le Statut du 5 mars 1847 pour *l'enseignement spécial*, enseignement destiné à la formation professionnelle d'industrie et de commerce :

[à partir de la rentrée 1847-1848] il sera établi successivement dans les collèges [sic] royaux et communaux un enseignement spécial distinct de

---

approximativement aux collèges actuels), dans lesquels soit « les régents [n'étaient] chargés que d'une seule classe », soit, dans la plupart des cas, « plusieurs parties de l'enseignement [étaient] confiées à un seul régent ».

<sup>223</sup> Voir également la note sur les « *collèges royaux* », note n° 215.

l'enseignement littéraire, et parallèle à cet enseignement, où les élèves, sur le vœu de leurs familles, seront admis après la quatrième. (Statut du 5 mars 1847)

Cet enseignement, comme le soulignait Salvandy, le Ministre de l'instruction publique, toucherait la « classe assez nombreuse d'élèves qui, [...] [n'auraient] pas besoin d'achever leurs études classiques et [devraient] acquérir des connaissances pratiques dont ils trouver[aient] plus tard l'application » (Circulaire du 6 août 1847). Ainsi, pendant les trois années de cet *enseignement spécial*, les études de langues vivantes étaient déterminées comme matières obligatoires, réglementées, impliquant deux heures de cours par semaine, mais heures comptées en dehors des heures ordinaires des classes, comme d'ailleurs les trois heures hebdomadaires des leçons de dessin.

L'année suivante, l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges, devenait obligatoire. Le ministre de l'instruction publique et des cultes, Vaulabelle, l'organisait par l'arrêté du 11 octobre 1848<sup>224</sup>. Une langue vivante étrangère devenait obligatoire - dans l'enseignement secondaire républicain, à partir de la classe de cinquième jusqu'à la classe de *rhétorique* inclusivement. Deux langues vivantes parmi l'allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol pourraient être enseignées dans chaque établissement. Ces deux heures de cours par semaine, seraient comptées parmi les heures ordinaires des classes à l'exception de la classe de *rhétorique* (art. 4, 5, 6, 7, 8). L'Arrêté précisa, de surcroît, plusieurs mesures favorisant le bon déroulement de l'enseignement des langues vivantes dans l'instruction secondaire, parmi lesquelles, il y aurait la création d'un concours spécial d'agrégation, l'encadrement des études de langues vivantes à l'École normale supérieure, la distribution de prix pour l'enseignement des langues vivantes, la programmation des sujets sur les langues vivantes aux épreuves du baccalauréat ès lettres à compter du 1<sup>er</sup> juillet 1854, la mise en œuvre progressive de cet enseignement obligatoire (de manière immédiate en cinquième et en quatrième, et

---

<sup>224</sup> Pour l'intégralité de cet arrêté voir Extrait 27.

d'année en année pour les classes de niveau supérieur), l'augmentation du traitement des maîtres de langues vivantes, etc.

Durant les années 1860 et 1870, d'autres lois, décrets et arrêtés furent encore publiés pour généraliser l'enseignement des langues vivantes dans l'instruction secondaire. Alors que l'arrêté de 1848 rendait obligatoire l'enseignement des langues vivantes à partir de la classe de cinquième, l'arrêté du 4 décembre 1863 avança cette obligation à la classe de sixième (l'article 2). Il s'agirait dès lors d'un enseignement continu de trois ans minimum (classes sixième, cinquième et quatrième). Cette structuration, déjà proche de celle d'aujourd'hui, constituait un premier cycle commun d'apprentissage des langues étrangères qui rendait possible une étude approfondie dans les cycles ultérieurs.

### **10.1.3. L'inscription des langues vivantes au Concours général et à l'examen du baccalauréat**

Le décret du 27 novembre 1863 instaurait une agrégation en langues vivantes. Il donnait donc une place plus importante et une assise institutionnelle plus forte aux langues vivantes.

En 1868, Victor Duruy, ministre de l'instruction publique de 1863 à 1869, envisageait déjà de valoriser ces enseignements par l'institutionnalisation des langues vivantes aux épreuves du Concours Général et du baccalauréat et proclamait ainsi : « pour donner une sanction plus sévère encore à cet enseignement, je compte faire, dans la nouvelle réglementation du baccalauréat, une part large et sérieuse aux langues vivantes » (in *Bulletin Administratif* de Ministère de l'Instruction Publique, 1868).

Fin XIXe et début XXe siècles, apparaissaient des mesures encore plus déterminantes pour les enseignements de LVE. La loi Ferry du 28 mars 1882 sur l'instruction obligatoire laïque et gratuite les étendit à tous les élèves français, favorisant ainsi leur enracinement en milieu scolaire. Enfin la réforme des

lycées et collèges de 1902 (mise en application par l'arrêté du 31 mai 1902) donna à l'étude des langues vivantes dans l'enseignement secondaire une place désormais équivalente à celle des matières classiques au baccalauréat.

Jusqu'alors le baccalauréat qui sanctionnait l'enseignement classique gréco-latin était exigé pour accéder à des carrières libérales et permettait seul l'inscription aux facultés des lettres, de droit et de médecine. Désormais, quatre baccalauréats égaux étaient institués : latin-grec, latin-sciences, latin-langues vivantes, sciences-langues vivantes. Chacun d'eux, faisant suite à un cours d'études approprié, comprenait des épreuves de langues étrangères, les deux premiers sur une seule langue, les deux derniers sur deux langues, dont l'une au moins devait être l'anglais ou l'allemand (*Bulletin Administratif* de Ministère de l'Instruction Publique, n°1522 du 7 juin 1902. Cf. également Maurice Kuhn in Buisson, 1911).

L'équivalence voulue entre les humanités modernes et les humanités classiques comme moyens de culture de l'esprit exprimait donc la volonté de moderniser l'enseignement public.



Extrait 26 :

**Plan d'études et programmes d'enseignement de 1902 (Extrait)**

Arrêté des 31 mai 1902, 27 et 28 juillet 1905, 26 juillet 1909, et 15 novembre 1912, concernant la répartition des matières de l'enseignement secondaire et le régime des classes.

Deuxième cycle

(Durée : trois ans, de la Seconde à la Philosophie ou aux Mathématiques)

Classe de Seconde

Discipline	Section A : latin-grec	Section B : latin-langues vivantes	Section C : latin-sciences	Section D : sciences-langues vivantes
Ens. littéraire	13	8	8	4
Histoire-géo	4 ½	4 ½	3	3
Langues vivantes	2	7	2	7
Mathématiques	2	2	4 ½	4 ½
Physique chimie			2 ½	2 ½
Ex. de sciences			2	2
Dessin d'imitation	2	2	2	2
Dessin géom.			2	2
<b>Total</b>	<b>23 ½</b>	<b>23 ½</b>	<b>26</b>	<b>27</b>

Classe de Première

Discipline	Section A : latin-grec	Section B : latin-langues vivantes	Section C : latin-sciences	Section D : sciences-langues vivantes
Ens. littéraire	14	7 + 2 fac.	7	4
Histoire-géo	5	5	3	3
Langues vivantes	2	7	2	7
Mathématiques	2 + 2 fac.	2 + 2 fac.	5	5
Physique chimie			3	3
Ex. de sciences			2	2
Dessin d'imitation	2 fac.	2 fac.	2	2
Dessin géom.			2	2
<b>Total</b>	<b>23 + 4 fac.</b>	<b>21 + 6 fac.</b>	<b>26</b>	<b>28</b>

Classes de Philosophie et de Mathématiques

Discipline	Philo A	Philo B	Math A	Math B
Philosophie	8 ½	8 ½	3	3
Latin	2 fac.	2 fac.		
Grec	2 fac.			
Langues vivantes	2 fac.	3	2	3
Hist-géo	3 ½	3 ½	3 ½	3 ½
Cosmographie	1	1		
Mathématiques	2 fac	2 fac	9	9
Physique chimie	5	5	5	5
Sciences nat.	2	2	2	2
Ex. de sciences			2	2
Dessin	2 fac.	2 fac.	2 fac.	2 fac.
Hygiène	*	*	*	*
<b>Total</b>	<b>19 ½ + 10 fac.</b>	<b>22 ½ + 6 fac.</b>	<b>26 ½ + 2 fac.</b>	<b>27 ½ + 2 fac.</b>

Extrait 27 :

Arrêté du ministre de l'instruction public et des cultes,  
portant des modifications aux règlements d'études des lycées et collèges  
(11 octobre 1848)

*Arrêté du ministre de l'instruction publique et des cultes, portant des modifications au règlement d'études des lycées et collèges (11 octobre 1848).*

Le ministre de l'instruction publique et des cultes,  
Vu l'avis du conseil de l'Université, en date du 7 octobre courant, sur l'organisation nouvelle de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges de la république ;

Les inspecteurs généraux de l'Université entendus,

Arrête :

Art. 1<sup>er</sup>. Il sera établi, à partir de la prochaine année scolaire, un concours spécial d'agrégation pour l'enseignement des langues vivantes.

La forme et les conditions de ce concours seront ultérieurement déterminées.

Art. 2. Les agrégés des langues vivantes seront assimilés de tout point aux agrégés des classes de grammaire des lycées, et jouiront des mêmes avantages.

Art. 3. Des mesures seront prises pour que l'enseignement des langues vivantes, déjà établi à l'école normale supérieure, soit dirigé et développé de manière à fournir des candidats au nouveau concours.

Art. 4. Quatre langues vivantes entreront, comme par le passé, dans l'enseignement des lycées et collèges, l'allemand, l'anglais, l'italien et l'espagnol, de telle sorte que deux de ces langues seulement, choisies suivant les besoins et les intérêts des localités, soient enseignées dans chaque établissement.

Art. 5. Les cours de langues vivantes seront désormais obligatoires ; mais chaque élève ne sera tenu de suivre qu'un seul de ces cours, au choix et sur le vœu de sa famille.

Art. 6. Les cours de langues vivantes auront lieu dorénavant aux heures ordinaires des classes, et auront par semaine deux leçons de la durée d'une heure chacune.

Art. 7. Les cours commenceront à partir de la classe de cinquième, et se poursuivront dans les classes suivantes jusqu'à la rhétorique inclusivement. Cette dernière classe n'aura qu'une seule leçon d'une heure, en dehors des heures ordinaires, laquelle sera consacrée aux littératures étrangères comparées avec les littératures anciennes et française.

Art. 8. Les deux heures à donner par semaine aux cours de langues vivantes seront prises, pour la cinquième, sur le temps consacré jusqu'ici à l'enseignement des langues anciennes. La leçon d'histoire aura lieu, deux fois par semaine, pendant une heure ; la seconde heure de chacune de ces classes est attribuée aux langues vivantes.

Pour la quatrième jusqu'à la rhétorique exclusivement, l'enseignement sera réparti de la manière suivante : sur onze classes de deux heures par semaine, sept seront réservées aux langues anciennes et à la langue française ; deux à l'enseignement de l'histoire, et les deux autres, partagées en quatre classes d'une heure, aux mathématiques et aux langues vivantes.

Art. 9. L'exercice du thème grec est supprimé dans les classes de troisième et de seconde. Il est maintenu dans les classes de quatrième et de cinquième.

Des prix continueront d'être décernés au concours général des lycées et collèges de Paris pour le thème grec dans la classe de quatrième.

Art. 10. Des prix seront décernés au concours général des lycées et collèges de Paris pour l'enseignement des langues vivantes, savoir :

Un premier prix, un second prix, et huit *accessit* pour les classes de seconde et de troisième.

Un prix unique et quatre *accessit* pour la classe de rhétorique. L'objet de ce prix sera la traduction d'un morceau capital de poésie ou de prose, accompagnée d'un développement littéraire.

Des prix seront également décernés, dans chaque classe, à partir de la cinquième, pour l'enseignement des langues vivantes, à la distribution des prix de chaque établissement.

Art. 11. Des questions sur les langues vivantes seront ajoutées aux épreuves du baccalauréat ès lettres, à dater du 1<sup>er</sup> juillet 1854, après toutefois qu'une nouvelle simplification du programme aura eu lieu.

Art. 12. L'enseignement des langues vivantes sera immédiatement organisé d'une manière obligatoire dans les classes de cinquième et de quatrième. Ces cours seront facultatifs pour les autres classes. L'année prochaine, ils seront obligatoires pour la troisième et facultatifs pour les classes supérieures, et ainsi de suite.

Art. 13. Le traitement des maîtres de langues vivantes, actuellement en exercice dans les lycées, sera immédiatement augmenté d'une somme de 300 fr.

Ils peuvent être tenus à faire, par semaine, dix-huit leçons d'une heure.

Fait à Paris, le 11 octobre 1848.

VAULABELLE.

(*Recueil des lois et actes de l'instruction publique : Année 1848*. Paris : Imprimerie et libraire de Jules Delalain, pp. 273-274)

## **10.2. La volonté de diversification de l'enseignement des langues vivantes : une politique linguistique**

Durant le XIXe siècle, la France mettait l'accent sur les aspects pragmatiques de l'apprentissage des LV : la maîtrise d'une ou de plusieurs LV était considérée comme utile et nécessaire pour le commerce et pour l'industrie. L'enjeu, économique avant tout, impliquait aussi une stratégie politique. La France, tout comme d'autres pays européens, avait besoin d'une confirmation de sa propre identité. Ainsi, lorsque Ch. Schweitzer affirmait « les langues vivantes [...] [font] désormais partie de notre défense nationale »<sup>225</sup> en 1893, il faisait des LV, plus qu'un simple outil de communication, un moyen de se défendre contre les menaces des puissances étrangères. Mais les rapports interétatiques ont évidemment été bouleversés après-guerre. Les politiques linguistiques de la France ne peuvent dès lors se comprendre qu'à l'échelle européenne compte tenu les projets d'échanges et de coopérations culturels menés par le Conseil de l'Europe.

### **10.2.1. L'esprit de la coopération européenne après-guerre dans le domaine de l'enseignement des langues**

Le désir de réconciliation et d'« une Europe en paix »<sup>226</sup> a mené, en 1949, à la fondation du Conseil de l'Europe. La France, représentée par Robert Schuman, ministre des Affaires étrangères, fait partie des dix pays fondateurs et a donné une impulsion fondamentale (on compte également la Belgique, le Danemark, l'Irlande, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas, la Norvège, la Suède et le Royaume-Uni.). Guidés par l'ambition de « réaliser une union plus étroite » (Statut du Conseil de l'Europe, 1948), les états d'Europe ont, ainsi que l'a rappelé un discours de la Reine des Pays-Bas devant l'Assemblée Parlementaire du Conseil de l'Europe, « pris d'avantage conscience du fait qu'en plus de l'identité nationale, il y avait également

---

<sup>225</sup> Cité par Ch. Sigwalt, 1906, p. 44. In C. Puren « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXème siècle, ou la naissance d'une didactique », *Langue française*, n° 82, mai 1989. Paris : Larousse, pp. 8-19, p11.

<sup>226</sup> Site du Conseil de l'Europe : [www.coe.int/](http://www.coe.int/)

une identité européenne » (Strasbourg, le 25 juin 2002). Et cette identité européenne « fondée sur des valeurs communes, partagées, [...] dépass[e] les cultures particulières »<sup>227</sup> (Rosen, 2006). Elle est le fait d'une Europe plurilingue et multiculturelle.

Promouvoir et sauvegarder cette Europe plurielle est donc une des intentions fortes du Conseil de l'Europe ainsi que l'indique l'article 1er du *Statut* (Londres, 5 mai 1949) :

Extrait 28 :

Article 1er

a. Le but du Conseil de l'Europe est de réaliser une union plus étroite entre ses membres afin de sauvegarder et de promouvoir les idéaux et les principes qui sont leur patrimoine commun et de favoriser leur progrès économique et social.

b. Ce but sera poursuivi au moyen des organes du Conseil, par l'examen des questions d'intérêt commun, par la conclusion d'accords et par l'adoption d'une action commune dans les domaines économique, social, culturel, scientifique, juridique et administratif, ainsi que par la sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentale ». (Statut du Conseil de l'Europe, Londres, 5.V.1949.)

Bien que l'idée ait déjà été formulée dans les textes fondateurs, c'est surtout après 1954 - date de l'ouverture de signature de la Convention culturelle européenne - que la coopération culturelle, et plus particulièrement celle dans le domaine de l'éducation en langues, a commencé à prendre de l'ampleur au sein du Conseil.

Cette nouvelle convention (qui s'ajoutait à la Convention européenne des droits de l'homme, toutes deux constituant les textes essentiels du Conseil de l'Europe), ayant pour objectif de développer « la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe » et de protéger et sauvegarder le patrimoine culturel européen

---

<sup>227</sup> Évelyne Rosen. 2006, *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*.

(Convention culturelle européenne, Paris, 19. XII. 1954), encourage fortement « chaque Partie contractante, dans la mesure du possible » à promouvoir « l'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation des autres Parties contractantes, et [à offrir] à ces dernières sur son territoire des facilités en vue de développer semblables [*sic*] études » (Article 2, b).

Au-delà de simples échanges culturels bilatéraux ou multilatéraux, ceci implique un engagement politique des Etats membres : la Convention les appelle à une action concertée eu égard à l'intérêt européen commun (Article 3).

**Extrait 29 :**

**Article 3 : Les Parties contractantes se consulteront dans le cadre du Conseil de l'Europe afin de concerter leur action en vue du développement des activités culturelles d'intérêt européen.**

En effet, compte tenu du contexte dans lequel le Conseil de l'Europe a été fondé, qui devait faire face, d'un côté, à l'hétérogénéité et au multiculturalisme des pays européens et de l'autre, à la guerre froide, la Convention présente, au-delà de la visée strictement culturelle, de forts enjeux politiques. En appelant à la contribution à « une action concertée », cette Convention se caractérise d'abord par sa volonté de réconciliation, volonté, comme le révèle Grosjean, « d'utiliser la coopération culturelle, dès cette époque [...] dominée par la guerre froide, comme moyen éventuel de jeter des ponts entre les deux parties divisées de l'Europe » (Grosjean, 1994, p.2). Ensuite, par le fait d'appeler au respect de la diversité culturelle et de souligner les valeurs européennes communes, il s'agit d'« éviter un retour aux nationalismes fanatiques » et d'apporter « un soutien à l'action politique » au processus d'unification de l'Europe (l'« Etude préliminaire sur « les orientations futures de la coopération culturelle en Europe », cité in Grosjean, 1994, p.4). Enfin, comme les domaines de l'action culturelle du Conseil s'étendent à l'éducation et à la jeunesse<sup>228</sup> la Convention culturelle s'implique inévitablement dans la politique

---

<sup>228</sup> Cinq grands domaines d'action sont recensés par Grosjean à propos de la coopération culturelle au sein du Conseil de l'Europe : l'éducation, la culture, le patrimoine culturel, le sport et la jeunesse.

éducative des Etats membres et vise à faire évoluer leur système actuel. L'étude des langues, de l'histoire et de la civilisation est l'un des leviers de cette évolution.

Bien que la Convention culturelle européenne soit initialement établie pour valoriser le patrimoine et les langues européennes, elle a promu un esprit d'ouverture qui a bénéficié à d'autres langues plus éloignées, les actions communes dans le domaine de la culture se développant à l'échelle du monde entier. Les projets ultérieurs du Conseil de l'Europe en matière de langues et de cultures en témoignent également. Les coopérations avec l'Union européenne et l'Unesco allaient ainsi se mettre en place. La diversité des langues et des cultures serait de plus en plus considérée comme un patrimoine de l'humanité dont la sauvegarde dépendrait de l'effort de tous.

### **10.2.2. L'impulsion donnée par le Conseil de l'Europe aux politiques linguistiques éducatives**

Une fois signée, la Convention culturelle européenne a acquis force de droit pour les Etats contractants. Ainsi dès les années 1950, des initiatives de planification et de coopération en vue de la démocratisation de l'enseignement et de l'apprentissage des LVE en Europe ont été lancées au sein du Conseil de l'Europe. La première conférence intergouvernementale eut lieu en 1957<sup>229</sup>. La seconde, organisée par le gouvernement français en novembre 1959 à Paris, prônait plus concrètement la généralisation des langues étrangères dans l'éducation secondaire générale et technique : la proposition d'une « coordination des plans d'éducation et l'extension dans chaque pays de l'étude des langues » fut soumise aux représentants officiels des systèmes éducatifs de différents pays. La quasi-totalité des termes de cette proposition fut adoptée par la Conférence ministérielle<sup>230</sup> à La Haye quelques jours plus tard (Trim, 2007).

---

<sup>229</sup> Référencée au site du Conseil de l'Europe, *op.cit.*

<sup>230</sup> Ce fut la première session de ce qui est devenu plus tard la Conférence permanente des Ministres européens de l'Education.

La deuxième Conférence des Ministres européens de l'Éducation eut lieu trois ans après, à Hambourg, du 10 au 15 avril 1961. Elle a exprimé le souhait de s'appuyer sur les études et les propositions du Conseil de l'Europe pour la mise en place de mesures communes concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues. Pour répondre à cette demande, formulée par la Résolution n°6, le Conseil de la Coopération culturelle (CDCC) fut créé le 1er janvier 1962. En son sein, une structure<sup>231</sup> allait prendre spécifiquement en charge les projets concernant les langues vivantes (Se référer également au rapport de J. L-M. Trim, 2007). Depuis, de nombreux et importants travaux (études, élaboration des outils, séminaires et conférences), traitant des questions didactiques et politiques extrêmement larges, ont été réalisés au sein du CDCC, dans l'esprit fondamental de la Convention culturelle, tout en apportant à celle-ci des enrichissements.

**Extrait 30 :**

**Résolution n°6 (adoptée par le Comité des ministres au cours de la Conférence des Ministres européens de l'Éducation du 10 au 15 avril 1961) :**

**Les Ministres souhaitent donc que le Conseil de l'Europe convoque pour examiner ces problèmes des réunions auxquelles seraient invités des chercheurs, des techniciens et des linguistes.**

**La triple mission qui était assignée au Conseil de la coopération culturelle (CCC) à sa création en 1962 :**

- élaborer des propositions concernant la politique culturelle du Conseil ;**
- coordonner et mettre en œuvre l'ensemble du programme culturel de l'organisation ;**
- répartir les ressources du Fonds culturel européen (ce qui lui confère une autonomie administrative et budgétaire).**

**(« Annexe I : le Conseil de la coopération culturelle » in L'éducation des adultes, un pari progressiste du Conseil de l'Europe: les étapes d'un projet (1960-1993), 1994, p.149)**

---

<sup>231</sup> Dénommée aujourd'hui Unité des Politiques linguistiques, la structure du Conseil chargée des projets en langues fut successivement connue sous plusieurs dénominations : Section des langues vivantes, Division des langues vivantes, Division des politiques linguistiques, etc.



Compte tenu des projets menés dans le domaine de l'enseignement des langues, le rôle du Conseil de l'Europe s'avère effectivement primordial dans la construction d'un socle commun des connaissances didactiques et des politiques linguistiques éducatives. La contribution décisive reste l'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (abr. *Guide*).

Etant donnée l'abondance de la littérature sur ce sujet<sup>232</sup>, nous nous contenterons d'en retracer ici les lignes directrices afin de montrer l'évolution des considérations et des réflexions portant sur l'enseignement des langues. A ce propos, il convient de souligner que ces considérations et ces réflexions ont des implications très importantes, non seulement dans l'enseignement des LVE en France, mais aussi en Europe, voire même au-delà. Il est tout aussi significatif de noter le changement de désignation de la structure chargée des projets en langues au sein du Conseil : auparavant « Section et Division des langues vivantes » elle est aujourd'hui nommée « Unité des Politiques linguistiques », ce qui témoigne d'un déplacement des préoccupations ainsi que d'une évolution du champ d'activité du Conseil. Auparavant d'ordre essentiellement didactique, ils sont devenus plus politiques.

Au cours de ces travaux, le Conseil de l'Europe a imposé ses compétences en matière d'enseignement et d'apprentissage des LVE. Quoique ses moyens soient ses moyens limités, son importance s'est continuellement accrue, et ce notamment au moment du rapprochement avec l'Union européenne dans les années 1990. Grâce à la proximité de leurs politiques linguistiques (Trim, 2007), la collaboration de ces deux organisations européennes complémentaires s'est progressivement imposée. « Clairement favorable, comme l'affirme John L.M. Trim, aux Etats membres des deux organisations », cette coopération est également souhaitée par le Conseil de l'Europe.

---

<sup>232</sup> Il existe nombre de documents édités par le Conseil de l'Europe.

Les éléments suivants sont recensés à partir des documents officiels du Conseil de l'Europe et retracent les principaux projets dans le domaine de l'éducation en langue.

- « Programme majeur langues vivantes » (1963-1972), conduisant le Comité des Ministres à adopter la Résolution (69) 2 concernant le « Programme intensifié d'enseignement des langues vivantes pour l'Europe ».
- Système européen d'unités capitalisables (1971-1977), projet concernant les langues dans la formation des adultes et aboutissant à l'élaboration et à la publication de la première spécification/instrument de référence partagé, The Threshold Level-Niveau seuil.
- Projet « Langues vivantes » (projet n°4 - 1977-1981), visant à appliquer les principes du projet de 1963-1972 aux programmes d'enseignement et donnant lieu à des recommandations relatives aux politiques linguistiques.
- Projet « Apprentissage en enseignement des langues vivantes aux fins de communication (projet n°12 - 1982-1988), aboutissant à la Recommandation n° R (82) 18 relative à la réforme des curriculums, des méthodes d'enseignement et d'évaluation.
- Programme « Apprentissage des langues et citoyenneté européenne »<sup>233</sup> (1989-1997), construisant le fondement du Cadre européen commun de référence pour les langues.
- Projet « Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle » (1997-2001), aboutissant aux Recommandation n° R (98) 6 et 1383 (Diversification Linguistique) concernant la communication interculturelle et le plurilinguisme en tant qu'objectifs politiques essentiels.

Suivant les mêmes orientations, évoquées dans le projet *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne* du Conseil de l'Europe lancé en 1990, la Commission européenne a publié le 30 novembre 1995, un Livre blanc intitulé *Enseigner et Apprendre : Vers la société cognitive* (Luxembourg, 1995). Le domaine de la formation et de l'éducation en langues vivantes y est élevé au rang de priorité nécessitant un renforcement politique ; et ce non seulement pour faire face au

---

<sup>233</sup> Recommandation faite par l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe.

contexte de création de l'Union européenne, mais aussi pour la construction de l'« identité et de [la] citoyenneté européennes » (*Ibid.*, 1995, p.10).

Extrait 31 :

Maîtriser trois langues communautaires : un label de qualité. La maîtrise de plusieurs langues est devenue aujourd'hui une condition indispensable à l'obtention d'un emploi. C'est d'autant plus vrai dans un grand marché européen sans frontières. Mais c'est aussi un atout qui permet d'aller plus facilement vers les autres, de découvrir des cultures et des mentalités différentes, de stimuler son agilité intellectuelle. Facteur d'identité et de citoyenneté européennes, le plurilinguisme est également un élément fondateur de la société cognitive. C'est pourquoi le livre blanc propose de définir un label de qualité «classes européennes» qui serait attribué, selon un certain nombre de critères, aux écoles ayant le mieux développé l'apprentissage des langues. Les établissements ayant obtenu ce label seraient mis en réseau. Par ailleurs, on encouragerait systématiquement la mobilité des professeurs de langue maternelle dans les établissements d'autres pays.

(Enseigner et apprendre, vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation. Bruxelles : Commission européenne, 1995, p.10)

Portée initialement sur les questions méthodologiques et didactiques, l'attention du Conseil s'est progressivement tournée, depuis les années 1980-90, vers celles des politiques éducatives.

Les facteurs qui motivent cette réorientation sont à la fois extrinsèques et intrinsèques :

- d'une part, les besoins des Etats membres<sup>234</sup>, ainsi que le rapprochement avec l'Union européenne et la création du Centre européen pour les langues vivantes

---

<sup>234</sup> et la participation de plusieurs nouveaux Etats membres aux projets intergouvernementaux à partir de 1989.

en 1994 (à Graz en Autriche), lequel prend le relais pour la majorité des projets concernant la pratique des langues et leur diffusion.

- D'autre part, une maturation des réflexions sur les finalités. En effet, les solutions techniques permettent surtout de faciliter l'enseignement et l'apprentissage mais ne suffisent pas à elles seules à atteindre l'objectif final de démocratisation des langues et de communication interculturelle. Il faut aussi une « volonté politique » pour « modifier le paradigme de l'enseignement des langues » (conclusion du rapport intitulé *Langues Vivantes 1971-1981*).

Des dispositifs et des outils d'étayage ont commencé à être mis en place à partir du début des années 2000. Deux volets principaux ont été simultanément déployés.

Le premier consiste à mettre à disposition des Etat membres un procédé « *d'auto-analyse assisté* » (*Conseil de l'Europe* : 2014), permettant aux pays volontaires de réaliser une autoévaluation de leur propre politique linguistique avec l'aide des experts du Conseil de l'Europe. Ce processus, lancé depuis 2002, vise surtout la prise de conscience des autorités. Une fois réalisé, il est censé donner lieu à l'élaboration de *Profils de politiques linguistiques éducatives*, lesquels seront par la suite archivés et publiés par le Conseil de l'Europe (Unité des Politiques linguistiques). Ils serviront également de base pour de nécessaires aménagements du système éducatif des pays concernés<sup>235</sup>.

Le deuxième volet implique la réalisation et la publication d'un *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*<sup>236</sup> (2003), destiné plus particulièrement aux acteurs politiques et responsables éducatifs. Ce document,

---

<sup>235</sup> Ce processus a été premièrement expérimenté en Hongrie en 2002, et à ce jour, 17 Profils ont été achevés et deux sont en cours d'élaboration. Voir le Tableau des Profils, consultable sur le site du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int>.

<sup>236</sup> L'édition 2003 est intitulée *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (2003) : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue* réalisée par Beacco Jean-Claude et Byram Michael. L'édition actuellement en vigueur est celle de 2007, intitulée *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Elle a été refondue par Beacco Jean-Claude et se présente sous deux versions : une version intégrale constituant la version de référence, et une version de synthèse.

publié avec une série d'études de référence, établit un cadre global où se trouve l'ensemble des questions concernant l'éducation plurilingue, telles que les valeurs et les principes de la diversité et de la diversification linguistique et culturelle, les conditions techniques et les démarches concrètes permettant aux Etats membres d'atteindre un tel objectif. Associé aux *Profils*, le *Guide* constitue en effet un instrument opérationnel pour la mise au point des politiques linguistiques dans différents systèmes éducatifs européens, et au-delà, il préconise également une politique linguistique éducative « partagée » en Europe.

Parmi les propositions concrètes, le *Guide* a promu essentiellement une approche holistique, un « concept global » pour les langues. Il consiste à repenser les politiques linguistiques éducatives concernant toutes les langues enseignées ou présentes dans le système éducatif comme un ensemble cohérent. Il s'agit de ne plus considérer les langues étrangères isolément, mais en organisant des coordinations et des convergences entre elles ainsi qu'avec les langues maternelles ou premières, les langues régionales et minoritaires, les langues de scolarisation, ainsi que les langues de migration, et enfin même avec d'autres matières non linguistiques (*Guide* version intégrale, 2007, pp.95-97).

Extrait 32 :

**Ce Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe** se propose de répondre à la nécessité qu'il y a à élaborer les politiques linguistiques suivant une démarche cohérente : clarification des principes et définitions de finalités, analyses de la situation, inventaire des ressources, des attentes, des besoins, mise en œuvre et évaluation de ces mesures. On cherche à réduire ainsi la part des décisions au coup par coup, prise parfois dans l'urgence de l'événement, au profit d'un « concept global » pour les langues. Le pilotage des politiques linguistiques des systèmes éducatifs européens doit aussi se construire dans le cadre d'un débat démocratique et être mis en œuvre de manière telle qu'il suscite l'adhésion des acteurs sociaux concernés.

(Extrait de la présentation du *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, version intégrale, édition 2007)

### **10.2.3. Le concept d'éducation plurilingue et interculturelle comme perspective européenne**

C'est donc au fil de ces préoccupations didactiques, éducatives et politiques que le concept d'*éducation plurilingue et interculturelle* se forme et détermine la perspective actuelle de l'enseignement des langues au sein du Conseil de l'Europe. Ce concept englobe en lui-même plusieurs principes, que l'on peut préciser par l'analyse des termes.

#### A. La notion d'éducation

Au moment de la fondation de la Convention culturelle en 1954, le terme « étude des langues » était encore employé. Cela correspondait alors pleinement à la vision traditionnelle de l'apprentissage des langues, qui « était, comme M. Trim l'a remarqué dans son rapport de 2007, [...] défini en des termes humanistes dérivés de l'étude des classiques, [...] une discipline formelle donnant accès à une « culture » (2007, p.5). Puis, cette vision des langues a évolué au gré de projets axés sur les fins communicatives (à partir des années 1960/70). L'expression conjointe d'« enseignement » et d'« apprentissage » ainsi que celle d'« apprenant » devenaient plus courantes dans les discours pédagogiques et didactiques. L'accent a été mis davantage sur l'individu et sur la construction *curriculaire*. La conception de l'enseignement des langues n'était dès lors plus centrée essentiellement sur le contenu, sur l'acte d'enseigner ou d'apprendre, mais plutôt sur les savoirs et savoir-faire des locuteurs. Cependant, approfondissant cette conception, le nouveau projet, où l'« éducation » figure comme directive, montre que les problématiques dépassent le cadre purement didactique et pédagogique et s'étendent à un autre plus général et plus englobant. Ainsi, le terme d'éducation implique un renforcement du lien entre la formation globale d'un individu et la société où il vit : la prise en compte des valeurs, des principes, des traditions, des évolutions sociales, etc. En ce sens, l'éducation en langues est considérée comme un levier important pour le maintien de la cohésion, au sein de chaque état et entre les états, pour le vivre ensemble démocratique et pour « la citoyenneté démocratique » (*Conseil de l'Europe*, 2014).

### B. La notion de plurilinguisme

C'est la pensée de l'*éducation plurilingue* qui constitue le cœur de cette nouvelle perspective. Elle se déploie selon deux axes interdépendants: le *plurilinguisme* comme principe fondamental d'une Europe unie, et la *compétence plurilingue* comme capacité à développer chez l'individu. Le Conseil de l'Europe distingue à ce propos le *plurilinguisme* comme compétence individuelle du *multilinguisme* comme phénomène sociétal (la présence de plusieurs langues sur un même territoire, par exemple). Cette distinction, reçue chez les chercheurs en sociolinguistique, a également été soulignée par Jacques Legendre dans son rapport au Sénat en 2003<sup>237</sup>. Ainsi, en reconnaissant le *multilinguisme* de l'Europe, par l'intégration du *plurilinguisme* dans l'éducation, ce sont, avant tout, les droits de l'apprenant - en tant qu'individu et citoyen - de se former en langues selon ses volontés et ses besoins, qui sont défendus.

Découlant du *plurilinguisme* comme principe éducatif, la *compétence plurilingue* constitue la notion clé pour la mise en œuvre pédagogique de l'*éducation plurilingue*. Cette compétence, définie comme complexe, a des caractéristiques à la fois « plurielle » et « unitaire » (Coste, 2001). Du fait qu'elle permet « d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes»<sup>238</sup> (*Guide* version intégrale, 2007, p.128), elle est hétérogène et « plurielle » dans la mesure où il peut exister un déséquilibre et une imperfection entre les compétences des différentes langues, ou entre les différentes (sous-) compétences de chaque langue (Coste, Moore et Zarate, 1997 & 2009). Toutes ces compétences ne se mobilisent d'ailleurs pas toujours de façon distincte, mais plutôt dans un mode « dynamique » et « évolutif » (*ibid.*). Ainsi une compétence « unitaire », transversale au niveau langagier organise le *répertoire linguistique* du locuteur. Déterminer la *compétence plurilingue* comme compétence à développer dans l'éducation en langues, c'est, donc d'une part, accepter des

---

<sup>237</sup> Voir également le dossier : « L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet », Division des Politiques linguistiques, 2009. Par le biais de la sensibilisation à la diversité, l'enseignement plurilingue concourt aux fondements d'« une éducation critique à la tolérance », Conseil de l'Europe, 2014.

<sup>238</sup> C'est nous qui soulignons.

connaissances partielles, temporaires et hétérogènes, sans rechercher l'apprentissage simultané de plusieurs langues ni l'objectif d'atteindre un niveau proche du celui d'un natif ; et d'autre part, favoriser une approche « globale et multiple » et envisager « la compétence comme individuelle et singulière, et intimement liée aux parcours de vie et aux biographies personnelles » (Coste, Moore et Zarate, 1997, version révisée 2009).

### C. La notion d'interculturalité

La sensibilisation interculturelle est aussi une dimension indissociable du concept d'*éducation plurilingue*. Lorsqu'elle concerne la culture et la compréhension réciproque, elle constitue en effet un objectif intrinsèque, une « préoccupation permanente » de l'enseignement de langues (*Guide* version intégrale, p.77). A ce propos, si des réflexions portant sur la convergence de langue et de la culture sont déjà présentes dans les discours antérieurs, dans la nouvelle perspective, il s'agit plus encore de mettre en avant la « gestion des rapports entre soi et les autres », au-delà des rapports communicatifs strictement linguistiques, (*ibid.*, p.76). Ainsi définie, en termes de finalité à atteindre, la *compétence interculturelle* comprend :

[l']ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et d'attitudes permettant, à des degrés divers, de reconnaître, de comprendre, d'interpréter ou d'accepter d'autres modes de vie et de pensée que ceux de sa culture d'origine<sup>239</sup>. (Beacco et Byram, 2007, *Guide* version intégrale, p.126)

En ce sens (ce que nous avons souligné), la *compétence interculturelle* inclut en fait deux dimensions - celle concernant la « culture d'origine » et celle relative aux autres cultures - et se caractérise par un aspect médiateur pour les différences culturelles. En cela, elle est aussi importante pour l'acquisition de la capacité du « vivre-ensemble » que pour la construction de l'identité personnelle.

---

<sup>239</sup> C'est nous qui soulignons.



D. La mise en œuvre de l'éducation plurilingue et interculturelle

Enfin, l'*éducation plurilingue et interculturelle* a pour essence de permettre à chacun de valoriser et d'enrichir son *répertoire linguistique*. Elle concerne donc aussi bien les langues maternelles que les langues nationales, régionales ou minoritaires et étrangères. Plus qu'une nouvelle conception de l'enseignement linguistique, elle est conçue comme une organisation d'ensemble des enseignements en rapport direct ou indirect avec les langues. Il s'agit de mettre en relation toutes les langues présentes dans le système éducatif, quel que soit leur statut, et même tous les domaines disciplinaires, afin d'établir une « éducation langagière globale » (Division, 2009) qui constitue un plurilinguisme effectif.

*Education plurilingue* : ensemble des enseignements, non nécessairement limités à ceux des langues, destinés à faire prendre conscience à chacun de son répertoire de langues, de le valoriser, de l'étendre par l'enseignement de langues non ou peu connues, de sensibiliser à la valeur sociale et culturelle de la diversité des langues, afin d'amener à la bienveillance linguistique et de développer la compétence interculturelle. (*Guide* version intégrale, 2007)

En ce qui concerne la mise en œuvre de cette éducation globale, bien qu'elle ne connaisse « nulle part encore, comme le souligne le *Guide*, de réalisation complète », des expérimentations au niveau des programmes d'enseignement et des structures institutionnelles ou administratives ont déjà eu lieu dans différents pays et ont montré, par les résultats obtenus, la faisabilité de cet objectif (Conseil de l'Europe, 2007, p.115).

Ainsi, basé sur ces expériences récentes comme anciennes, le *Guide* (2003 & 2007), élaboré dans l'objectif d'un pilotage des politiques linguistiques éducatives, a recensé diverses ressources concernant les réalisations et les organisations de l'éducation plurilingue, afin que les Etats puissent s'approprier des mesures adaptées à leurs besoins et à leur système. Nous indiquons ici quelques mesures, qui commencent à prendre forme dans le système français (nous les précisons davantage dans le chapitre suivant en étudiant le cas de l'enseignement du chinois).

Par exemple, en ce qui concerne la planification générale des enseignements linguistiques, le *Guide* préconise une diversification des formations en langues et souligne l'importance, pour le système éducatif et pour les institutions éducatives, d'« assurer la coordination longitudinale des parcours d'enseignement/apprentissage et de l'offre en langues » (*Guide*, chapitre 6.3). L'objectif est de permettre à chacun l'accès à diverses langues à tout moment de son cursus scolaire, universitaire mais aussi tout au long de sa vie, quels que soient son âge, son niveau, son parcours et sa situation géographique.

Afin que le plurilinguisme soit désormais perçu comme pleinement inhérent à l'éducation, le *Guide* invite également à utiliser les langues étrangères ou régionales, non plus uniquement en tant qu'objets d'enseignement, mais en tant que langues d'enseignement, c'est-à-dire, en tant que langues que l'on utilise pour enseigner d'autres disciplines. Il s'agit, par-là, de repenser le cloisonnement actuel des enseignements linguistiques et non-linguistiques, et de créer des matières interdisciplinaires qui permettent un développement effectif des compétences transversales. De nouveaux profils d'enseignants doivent donc être envisagés - ayant compétence en langues et en d'autres disciplines - ou de nouveaux dispositifs pédagogiques comme celui des équipes enseignantes (*Guide, op.cit.* chapitre 6.4).

A propos des programmes et de l'approche pédagogique, le *Guide* considère le rapprochement des méthodologies comme un « noyau dur de l'éducation plurilingue » (2007, p.96). Il suppose que le savoir et le savoir-faire peuvent se transférer d'une langue à une autre. Le déploiement des « méthodologies communes » (*ibid.*) permet donc de tirer davantage profit des activités transversales et de faciliter le partage et la transcendance des expériences langagières. Il est ainsi souhaitable que les programmes soient définis dans un cadre commun de compétences et de connaissances. C'est ce qui permet à l'enseignant de déterminer les objectifs et les enjeux didactiques partagés et à l'apprenant de pouvoir envisager les mêmes thématiques sous des angles et dans des contextes distincts et d'avoir des repères assimilables pour ses connaissances dans différentes langues. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, élaboré précisément dans ces buts, a déjà fait preuve de son utilité et de sa pertinence.

Cependant, *l'éducation plurilingue et interculturelle* n'implique pas une forme unique d'organisation des enseignements de langues mais repose, au contraire, sur la diversité et la souplesse des structures pédagogiques. Il n'est donc pas nécessaire de réformer entièrement le système éducatif existant, mais plutôt de l'optimiser en créant les conditions qui permettent d'appliquer plus facilement le principe du plurilinguisme à la pratique de l'enseignement. Dans cette optique, le *Guide* propose plusieurs options (2007, pp.88-113) : par exemple, alterner les modalités présentielles et distancielles, associer les cours en groupes aux soutiens individuels, réaliser des enseignements en milieu homophone ; varier les durées et les rythmes des enseignements en fonction des différentes langues ; moduler les programmes d'enseignement par compétences linguistiques et culturelles selon les besoins, les attentes et les finalités pédagogiques, ou encore, diversifier les formes d'évaluation et de validation des acquis et des connaissances en langues, etc.

#### **10.2.4. Une politique volontariste de diversification des langues enseignées à l'école en France**

La France mène, dans le domaine de l'éducation en langues, et dans l'esprit de la construction européenne, une politique volontariste. Celle-ci vise évidemment à renforcer chez les citoyens européens le sentiment d'une appartenance partagée. Mais, au-delà de cette préoccupation, elle s'inscrit également dans un courant international plus large. C'est en effet en 2001, au lendemain des événements du 11 septembre, que l'UNESCO a publié sa Déclaration universelle sur la diversité culturelle<sup>240</sup>. En érigeant la diversité culturelle au rang de « patrimoine commun de l'humanité » (Unesco, 2001), cette déclaration fait du *pluralisme culturel* une « réponse politique » (article 2) au risque d'affaiblissement de la diversité culturelle et de la sauvegarde et de la promotion de la diversité linguistique une priorité dans les coopérations internationales<sup>241</sup>.

---

<sup>240</sup> Adoptée à l'unanimité lors de la 31<sup>ème</sup> session de la Conférence générale le 2 novembre 2001 à Paris ; mentionnée également dans le rapport IGEN 2005.

<sup>241</sup> Voir *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*.

**Extrait 33 :**

**Article 2 - De la diversité culturelle au pluralisme culturel**

Dans nos sociétés de plus en plus diversifiées, il est indispensable d'assurer une interaction harmonieuse et un vouloir vivre ensemble de personnes et de groupes aux identités culturelles à la fois plurielles, variées et dynamiques. Des politiques favorisant l'intégration et la participation de tous les citoyens sont garantes de la cohésion sociale, de la vitalité de la société civile et de la paix. Ainsi défini, le pluralisme culturel constitue la réponse politique au fait de la diversité culturelle. Indissociable d'un cadre démocratique, le pluralisme culturel est propice aux échanges culturels et à l'épanouissement des capacités créatrices qui nourrissent la vie publique.

(Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle)

Dans ce contexte, si la voie du *plurilinguisme* dans laquelle la France s'est engagée résolument, représente effectivement une forte conviction humaniste, ce sont aussi des enjeux économiques qui motivent sa poursuite. Par le biais de l'enseignement de diverses langues étrangères, c'est aussi la langue française qui peut, en retour, être promue dans les pays dont les idiomes sont appris en France (Rapport IGEN, 2005 et 2007). Ceci contribue à valoriser l'image de la France sur le plan international. En outre, face à la place dominante de l'anglais dans le monde entier, le pluralisme linguistique pourrait servir à diminuer certains avantages compétitifs des pays anglo-saxons dus à leur moindre investissement dans l'éducation en langues. A ce propos, on peut se référer à l'étude de François Grin, *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues* (Grin, 2002) publié par le Conseil de l'Europe, ainsi qu'au rapport intitulé *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique* (Grin, 2005) établi plus particulièrement à la demande de la France.

Le volontarisme français dans le domaine de la politique linguistique éducative, consiste notamment à généraliser et à diversifier les enseignements de langues de l'Education nationale. L'objectif est, d'une part, de varier les parcours linguistiques des élèves, et d'autre part, d'élargir l'offre en langues dans le système

scolaire. Plusieurs mesures successives témoignent de cette volonté. Nous pouvons relever quelques-unes de ces initiatives qui constituent une originalité française.

#### A. La liberté du choix des langues

En France, l'enseignement des LVE est obligatoire pour tous les élèves de l'école primaire jusqu'au baccalauréat : une langue vivante dès le cours préparatoire<sup>242</sup> (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013) et une deuxième langue vivante dès la classe de cinquième (circulaire n° 2015-173, BO n°39 du 22 octobre 2015)

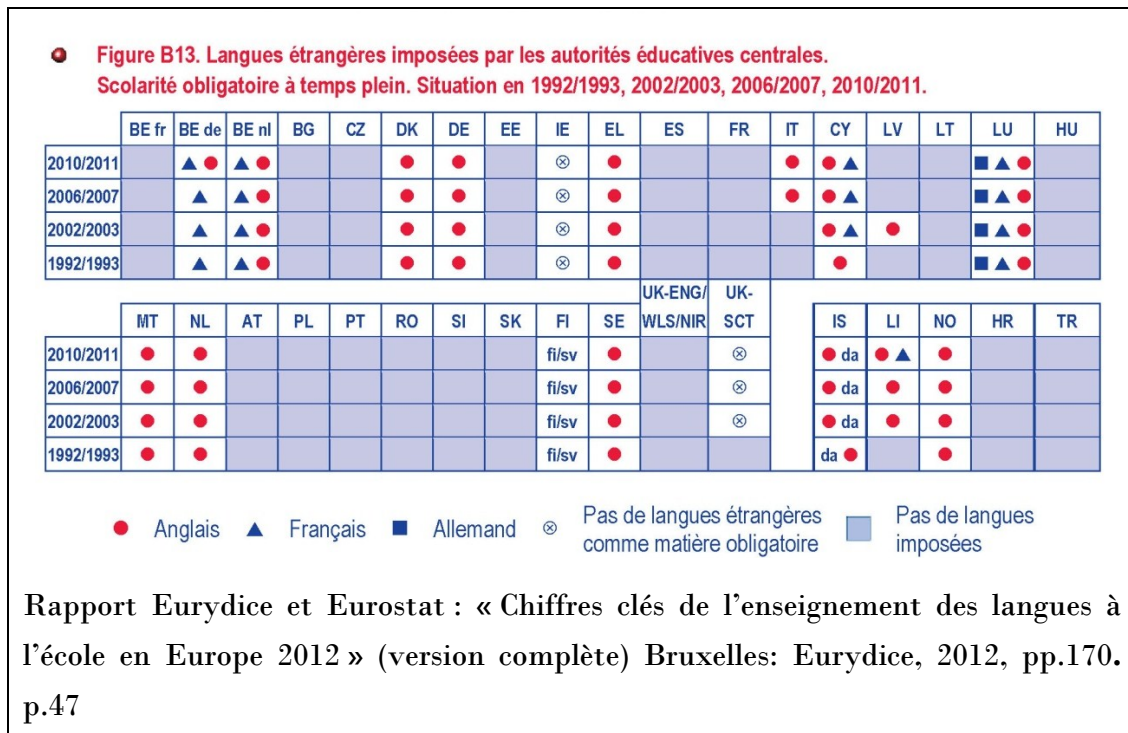
Cette contrainte, n'est évidemment pas nouvelle ni originale puisque historiquement, le caractère obligatoire de l'apprentissage des LV dès le secondaire date du XIXe siècle. A la même période l'idée d'introduire des langues étrangères à l'école était déjà évoquée (Voir le chapitre précédent). Cette obligation a cependant pris en France un caractère spécifique qui tient au libre choix des langues à enseigner et à apprendre permis par la loi française. En fait, en Europe comme sur les autres continents, les réglementations en matière de LV enseignées à l'école sont extrêmement variables. Certains pays imposent une ou des langues comme obligatoires, d'autres se contentent de privilégier et de favoriser certaines langues (par exemple les pays ayant plusieurs langues officielles), d'autres enfin laissent un choix pleinement ouvert à leur peuple<sup>243</sup>.

Selon un rapport Eurydice et Eurostat en 2012, la pluralité des dispositifs ne diminue en rien l'hégémonie de l'anglais dans l'organisation des enseignements de langues. Parmi les 32 pays sur lesquels a porté l'enquête (y compris le Royaume-Uni dont la langue officielle est l'anglais), 14 pays ou régions exigent l'anglais comme LV obligatoire à ce jour.

---

<sup>242</sup> Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, n° 2013-595 du 8 juillet 2013.

<sup>243</sup> Se référer également à J. A. Laponce, *Loi de Babel et autres régularités des rapports entre langue et politique*, Presses Université Laval, 2006.



Référence au code pays utilisé dans le rapport		
BE Belgique	CY Chypre	SE Suède
BE fr Belgique - Communauté française	LV Lettonie	UK Royaume-Uni
BE de Belgique -Communauté germanophone	LT Lituanie	UK-ENG Angleterre
BE nl Belgique - Communauté flamande	LU Luxembourg	UK-WLS Pays de Galles
BG Bulgarie	HU Hongrie	UK-NIR Irlande du Nord
CZ République tchèque	MT Malte	UK-SCT Ecosse
DK Danemark	NL Pays-Bas	[...]
DE Allemagne	AT Autriche	IS Islande
EE Estonie	PL Pologne	LI Liechtenstein
IE Irlande	PT Portugal	NO Norvège
EL Grèce	RO Roumanie	[...]
ES Espagne	SI Slovénie	HR Croatie
FR France	SK Slovaquie	TR Turquie
IT Italie	FI Finlande	

(extrait du tableau : *Rapport Eurydice et Eurostat*, p.15)

**Figure 2 : Langues étrangères imposées par les autorités éducatives centrales (Rapport Eurydice et Eurostat, 2012)**

Confrontée à cette tendance internationale et malgré les débats sur l'obligation de l'anglais<sup>244</sup> la France a cependant affirmé à plusieurs reprises sa politique en faveur de la diversité des langues enseignées à l'école<sup>245</sup>. Des linguistes, comme Claude Hagège<sup>246</sup>, et aussi des sociolinguistes y soutiennent en effet la diversification de l'enseignement scolaire de langues.

En effet, en France, dès l'introduction de l'enseignement des LV dans l'éducation nationale, la loi a toujours garanti aux élèves et à leur famille le libre choix de la ou des langue(s) à apprendre, quand bien même les recteurs d'académie et les chefs d'établissement peuvent proposer tel enseignement ici et tel autre ailleurs.

Ces mesures de « libre choix », visant à répondre au mieux aux besoins locaux et à la « demande sociale »<sup>247</sup>, ont eu une conséquence indirecte : elles ont créé les conditions d'un développement législatif et institutionnel de langues peu connues ou peu habituelles, comme le chinois.

Le choix de la langue vivante étudiée au cours moyen est effectué par les parents qui se déterminent en fonction des langues vivantes proposées en sixième dans le collège du secteur. Seront donc offertes au niveau du cours moyen les langues vivantes existant en sixième et demandées par un nombre suffisant de parents. (Circulaire, 1999)

### B. La diversité de l'offre en langues

La politique linguistique volontariste du système éducatif français se traduit aussi par une offre de langues très large et des parcours longitudinaux. C'est la

---

<sup>244</sup> L'idée de l'anglais obligatoire a surtout été défendue par la commission de Claude Thélot en 2003-2004. Jean-Pierre Raffarin, premier ministre de l'époque, y était aussi favorable.

<sup>245</sup> Voir les deux rapports dirigés par Jacques Legendre et présentés au Sénat en 1995/1996 et en 2003/2004, rapports issus des missions d'information sur l'enseignement des LV dans le système éducatif français.

<sup>246</sup> A titre d'exemple, nous pourrions citer : C. Hagège, *Le souffle de la langue*, Paris, O. Jacob, 1992, *L'enfant aux deux langues*, Paris, O. Jacob, 1996, *Halte à la mort des langues*, Paris, O. Jacob, 2001, un de ses derniers ouvrages, *Contre la pensée unique*, Éditions Odile Jacob, 2012, ainsi que la conférence qu'il a donnée dans le cadre des Entretiens d'Issy le 22 novembre 2012 intitulée « La diversité des langues du monde et la pensée unique », Issy-les-Moulineaux, 21 novembre 2012.

<sup>247</sup> Ces termes sont employés dans le rapport IGEN N° 2005-019, intitulé « Pilotage et cohérence de la carte des langues », avril 2005.

diversité et la continuité dans l'enseignement et l'apprentissage des langues (étrangères et régionales) que la France tend à assurer.

On peut ainsi relever que :

- 8 langues, soit l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'italien, le portugais et le russe, ont été proposées dans les programmes officiels de l'école primaire (BO hors-série n° 8 du 30 août 2007 « Programmes de langues étrangères pour l'école primaire ») ;
- 33 langues au total sont enseignées aux collèges et lycées, parmi lesquelles plus de 15 sont enseignées comme LVE au collège, notamment l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'hébreu, l'italien, le japonais, le néerlandais, le portugais ou le russe. (Brochure 2012) ;
- 56 langues étrangères et régionales peuvent être évaluées au baccalauréat général et technologique<sup>248</sup> (*ibid.*) ;
- Quatre parcours spécifiques sont possibles : Sections internationales (SI)<sup>249</sup> proposées en 14 langues, Sections binationales en partenariat avec l'Allemagne, l'Espagne et l'Italie, Sections européennes ou de langues orientales (SELO)<sup>250</sup> proposées en 7 langues européennes<sup>251</sup> et 4 langues orientales, et Enseignements de langue et de culture d'origine (ELCO)<sup>252</sup> (*ibid.*).

---

<sup>248</sup> Langues évaluées au baccalauréat général et technologique : albanais, allemand, alsacien, amharique, anglais, arabe littéral, arménien, bambara, basque, berbère, breton, bulgare, cambodgien, catalan, chinois, coréen, corse, créole, croate, danois, espagnol, finnois, gallo, grec, haoussa, hébreu, hindi, hongrois, indonésien-malaysien, italien, japonais, laotien, lituanien, macédonien, malgache, mélanésien, mosellan, néerlandais, norvégien, occitan, persan, peul, polonais, portugais, roumain, russe, serbe, slovaque, slovène, suédois, swahili, tahitien, tamoul, tchèque, turc et vietnamien.

<sup>249</sup> Sections internationales : allemand, américain, anglais, arabe, chinois, danois, espagnol, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, et suédois (Site du Ministère de l'Education nationale).

<sup>250</sup> Sections de langues orientales : arabe, chinois, japonais et vietnamien.

<sup>251</sup> Sections européennes : allemand, anglais, espagnol, italien, néerlandais, portugais, russe.

<sup>252</sup> Les enseignements de langue et de culture d'origine sont dispensés par des enseignants algériens, croates, espagnols, italiens, marocains, portugais, serbes, tunisiens et turcs, mis à disposition par leurs gouvernements respectifs.



Situant certains de ces chiffres sur une échelle européenne, la statistique d'Eurydice relative aux langues étrangères proposées dans les différents programmes scolaires publiée en 2012 (tableau ci-après) montre que la France, avec un tel dispositif diversifié, sort de la norme commune européenne et se situe au premier rang dans l'organisation des enseignements en langues étrangères.

Cette prééminence concerne non seulement les langues les plus enseignées en Europe (l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et le russe) dont la France permet de commencer l'étude dès les niveaux primaires (CITE 1 selon le tableau), mais elle concerne aussi et surtout les langues moins répandues - parmi lesquelles les langues de grande distribution dans le monde (par exemple l'arabe et le chinois) - dont l'enseignement constitue un fort enjeu pour le *plurilinguisme*. Contrairement à la majorité des pays européens qui proposent le plus souvent ces langues au niveau secondaire (2012, p 47), la France a montré sa volonté de les intégrer dans le cursus scolaire le plus tôt possible.

Cependant, le rapport Eurydice et Eurostat (2012) constate que ce sont « presque exclusivement les principales langues européennes » qui sont étudiées par les élèves européens (2012, p.87), loin de l'objectif d'une véritable éducation plurilingue recommandée à la fois par l'Union européenne et par le Conseil de l'Europe (voir Figure 3 et Tableau 8).

En ce qui concerne le chinois, seuls 6 des 32 pays sur lesquels portait l'enquête proposaient son enseignement dans les programmes scolaires officiels en 2010/2011. Et la France était le seul pays qui le proposait dès l'école primaire.

Malgré ces résultats insuffisants eu égard à l'objectif de diversification des langues à l'école, le rapport Eurydice et Eurostat suggère toutefois un lien entre une politique linguistique volontariste et la diversité de l'offre des langues à l'école, ce qui pourrait également inciter les autorités éducatives à prendre des mesures orientées dans la perspective du plurilinguisme européen :

La variété relativement plus grande de langues pouvant être proposées dans certains pays comme la France, l'Autriche et la Norvège peut aussi

suggérer l'existence d'une politique favorisant la diversité linguistique. (2012, p.49)

La comparaison de l'offre de langues proposées par les pays européens, nous invite à considérer la politique de diversification linguistique comme une des conditions de possibilité les plus importantes de la disciplinarisation du chinois LVE en France.

Le cas du chinois dans les programmes scolaires officiels des niveaux primaire et/ou secondaire général, 2010/2011 selon le rapport Eurydice et Eurostat 2012.		
Danemark : CITE 3	France : CITE 1, 2 et 3	Italie : CITE 3
Roumanie : CITE 3	Norvège : CITE 3	Turquie : CITE 2 et 3
A propos de la CITE (Classification internationale type de l'éducation) : « En France, les niveaux 0 et 1 de la Cite correspondent à l'enseignement pré-primaire ou primaire, les niveaux 2 et 3 à l'enseignement secondaire des 1er et 2nd cycles » selon la définition de l'INSEE <sup>253</sup> .		

**Tableau 8 : Le cas du chinois dans les programmes scolaires officiels des principaux pays européens (selon le rapport Eurydice et Eurostat 2012)**

<sup>253</sup> Définition de l'INSEE : La Cite (Isced en anglais) a été conçue par l'Unesco au cours des années 1970, puis a été révisée en 1997. C'est un outil construit pour produire dans l'ensemble des pays des statistiques comparables sur l'enseignement et la formation, en prenant à la fois en compte les niveaux et les domaines d'éducation. En France, les niveaux 0 et 1 de la Cite correspondent à l'enseignement pré-primaire ou primaire, les niveaux 2 et 3 à l'enseignement secondaire des 1er et 2nd cycles. Le niveau 4 de la Cite correspond à l'enseignement post-secondaire non supérieur (capacité en droit, DAEU, ...). Le niveau 5 correspond aux formations supérieures ne menant pas à la recherche (BTS, DUT, licence, maîtrise, master, etc.) et le niveau 6 aux doctorats (hors santé). Afin d'affiner la nomenclature, deux dimensions complémentaires sont ajoutées. La première permet de préciser l'orientation pour laquelle a été conçu le programme (programme donnant accès à des études de niveau supérieur, programme donnant accès à des études plus courtes, programme dont le débouché est la vie active). La seconde dimension complémentaire concerne la nature des enseignements, selon qu'ils relèvent des enseignements généraux, professionnels ou techniques.

<http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/liste-definitions.htm>, dernière mise à jour le 15/10/2015)



## **Chapitre 11. L'institutionnalisation du chinois LVE dans l'enseignement primaire et secondaire**

L'institutionnalisation du chinois LVE s'explique par la conjugaison de facteurs à la fois internes, propres au système éducatif français, et externes, tenant aux circonstances internationales.

Ce sont d'abord des caractéristiques intrinsèques du système scolaire français qui ont joué un rôle déterminant : la tradition de l'apprentissage obligatoire des langues vivantes, et la politique linguistique volontariste de la France. L'enseignement du chinois a bénéficié d'un cadre institutionnel préexistant qui l'a rapidement légitimé, et d'une série d'impulsions politiques qui ont accompagné les demandes de formation.

Ce sont ensuite la place de la Chine sur la scène politique internationale de l'après-guerre et son développement économique qui ont conforté cette institutionnalisation. Les causes internes ont cependant précédé ces facteurs externes, les premières implantations en lycée ayant eu lieu avant les relations diplomatiques.

Le chinois comme discipline scolaire a eu plusieurs âges. Sa maturation s'est faite par étapes, lesquelles ont conduit à plusieurs reconfigurations. A chaque phase, il a fallu repenser l'organisation administrative et l'appareil didactique. Le changement dans la vision des langues, l'évolution des effectifs d'élèves, des horaires, le caractère tantôt facultatif ou optionnel, tantôt obligatoire de la matière au baccalauréat, les changements dans le recrutement des enseignants ; tout cela accompagne des bouleversements dans la programmation, dans la finalité des apprentissages et dans l'encadrement méthodologique. Ainsi nous pensons pouvoir repérer quatre étapes<sup>255</sup> essentielles dans le changement de statut du chinois LVE.

---

<sup>255</sup> Plusieurs événements et chiffres se réfèrent aux travaux historiques de M. Joël Bellassen, premier Inspecteur général de chinois du Ministère de l'éducation nationale, en fonction de 2006 à 2015. Ces travaux consistent notamment en publications et communications officielles (du Ministère de l'Education nationale) et scientifiques.

### **11.1. De 1958 à la seconde moitié des années 1980**

La première étape concerne la période des années 1950-80, laquelle représente une phase de pré-disciplinarisation pour le chinois LVE en France. L'entrée en vigueur des réformes de la scolarité, l'obligation scolaire jusqu'à 16 ans (réforme Berthoin en 1959, réforme Fouchet en 1963), ainsi que le baby-boom avaient créé, dans la France de l'après-guerre, un environnement social et institutionnel favorable au développement du chinois en milieu scolaire.

Dès la fin des années 1950, quelques lycées pionniers de grandes villes commençaient à introduire des ateliers<sup>256</sup> et des cours de chinois pour amateurs soucieux de culture et élèves motivés. L'ouverture des cours de chinois au lycée Montgeron, à Paris en 1958, est souvent considérée comme la « première implantation d'un enseignement de chinois dans un établissement secondaire occidental » (Bellassen, Rapport annuel, 2010-2011, « Le chinois, langue émergente : Etat de l'enseignement du chinois »).

L'établissement des relations diplomatiques entre Pékin et Paris, le 27 janvier 1964, constitue sans nul doute un événement capital pour le développement des études de chinois en France. Premier pays occidental reconnaissant la République populaire de Chine, la France, par l'initiative et l'« audace » « visionnaire »<sup>257</sup> du général de Gaulle, affirmait une position politique déterminée par « le poids de l'évidence et de la raison » (déclaration du général de Gaulle lors de sa conférence de presse le 31 janvier 1964), elle rendait aussi un hommage aux valeurs et à la civilisation chinoises. Ainsi, lorsque Charles de Gaulle reçut le premier représentant de la France à Pékin, Claude Chayet, en 1964, il lui affirma clairement que « le domaine culturel [était] un domaine extrêmement étendu dans lequel nous avons une

---

<sup>256</sup> Durant une interview au journal *Le Parisien*, Catherine Meuwese, ancienne professeur de chinois à Montgeron, se souvenait qu'« à l'époque, on animait des ateliers et des cours de calligraphie pour une poignée d'élèves » et que « [le chinois] n'était pas à la mode ». « Montgeron, berceau de l'enseignement du chinois », *Le Parisien*, le 27 Août 2008.

<sup>257</sup> Ce sont les deux termes souvent utilisés dans la presse pour qualifier la stratégie du général de Gaulle. On peut, par exemple, retrouver ces termes dans les archives du *Figaro* : « France-Chine : 50 ans de relations diplomatiques », ou dans l'article « 1964 : Charles de Gaulle et la reconnaissance de la Chine populaire » disponible sur le site de la fondation Charles de Gaulles : [charles-de-gaulle.org](http://charles-de-gaulle.org).

vocation tout à fait particulière » (selon le témoignage de Claude Chayet lui-même)<sup>258</sup> et qu' « il conviendrait d'ailleurs que davantage de Français apprennent le chinois et, réciproquement, que davantage de Chinois apprennent le français, pas tous bien sûr ! »<sup>259</sup>.

Cette impulsion diplomatique a immédiatement profité aux établissements supérieurs qui ont pu envoyer des étudiants de chinois en Chine. C'est aussi à la suite de cet événement que les établissements secondaires ont souhaité enrichir leur offre de formation par des cours de langue et de culture chinoises, mais ce furent surtout les initiatives de quelques établissements précurseurs<sup>260</sup>, les cours de chinois étant encore très rares dans l'enseignement secondaire. Dans ce contexte, la création du CAPES de chinois en 1966 fut un jalon historique et déterminant. Elle permettrait à l'enseignement du chinois LVE de disposer d'un corps d'enseignants qualifiés et légitimés. Cette initiative coïncida malheureusement avec le début de la Révolution culturelle en Chine (1966-1976), ce qui eut pour effet de réduire considérablement les échanges et nuisit certainement au développement de l'enseignement du chinois en France. L'interruption du CAPES après une deuxième session, en 1967, en est la preuve. Le peu de traces laissées par ces initiatives dans les textes officiels des années 1950-60 (B.O. et J.O.) témoigne du statut encore accessoire du chinois à cette époque.

Ce furent les visites officielles des chefs d'Etat au milieu des années 1970, avant et après le dixième anniversaire des relations diplomatiques franco-chinoises, qui ont définitivement brisé l'isolement de la Chine provoqué par la révolution culturelle et favorisé la reprise de relations de tout ordre entre les deux pays. La visite Georges Pompidou en Chine, du 11 au 14 septembre 1973, a particulièrement marqué l'histoire des relations franco-chinoise (il fut le premier chef d'État français et de

---

<sup>258</sup> Cf. L'article « Claude Chayet - premier représentant de la France à Pékin en 1964 », disponible sur le site de la fondation Charles de Gaulles : [charles-de-gaulle.org](http://charles-de-gaulle.org), dernière consultation le 11/2/2016.

<sup>259</sup> D'ailleurs, selon les études de chercheurs chinois, cet événement a aussi favorisé le développement de l'enseignement du français en Chine. Cf. Dai Dongmei, 2014, « L'enseignement du français en Chine sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises », *Synergies Chine*, n°9 - 2014 p. 129-142.

<sup>260</sup> Par exemple, le Lycée François Magendie à Bordeaux.

l'Europe occidentale à se rendre en Chine). Un accord portant sur le rétablissement des échanges culturels entre la France et la Chine et des échanges d'étudiants boursiers fut passé en novembre 1973. Deux ans après, en mai 1975, ce fut la visite de Deng Xiaoping qui « a fait de la France la destination de la première visite d'un dirigeant chinois dans un grand pays occidental »<sup>261</sup>. A partir de 1978 la Chine, sous la direction de Deng amorçait une politique d'ouverture et de réformes économiques, qui profitait aux cours de chinois en France, leur permettant d'attirer de nouveaux profils en ouvrant des perspectives plus larges pour l'étude de cette langue.

Durant cette période, en France, la Loi Haby du 11 juillet 1975 accéléra le processus de démocratisation de l'instruction scolaire par la gratuité des études jusqu'au collège. Elle encourageait l'enseignement des langues régionales, préfigurant ainsi une politique du plurilinguisme en France, et suscita un nouvel intérêt de la part des établissements pour diversifier leur offre de formation en langue.

Après l'interruption des années 1968-73, de nouvelles sessions du CAPES de chinois, de plus en plus régulières, furent programmées, dès 1974 (en vue de la session de 1975), et marquèrent une reprise progressive de l'institutionnalisation de la langue chinoise dans l'enseignement secondaire, durant la décennie qui a suivi. En 1976, le chinois faisait à nouveau partie des langues évaluables aux épreuves du baccalauréat. Par l'arrêté du 15 janvier 1976 (BO n°5 du 5 février 1976), les candidats pouvaient passer les épreuves de chinois dans les trois académies citées : Aix-Marseille, Bordeaux et Paris. En 1977, Robert Ruhlmann fut le premier chargé de mission IGEN en chinois, ce qui allait conduire la discipline à une première régularisation des savoirs et à un premier encadrement didactique.

Les premiers éléments de programmes de chinois furent ainsi publiés - pour le collège en 1979 et pour le lycée en 1981. Ils allaient pour la première fois - au

---

<sup>261</sup> Documents du Ministère du Commerce de la République populaire de Chine, « Les relations sino-françaises ne cessent de se développer (ENCADRE) » [en ling] 新华网 Site : *french.news.cn.*, publié le 04 novembre 2010.

moins sur le plan théorique<sup>262</sup> - établir un cadre de référence officiel pour l'enseignement scolaire de cette langue : les finalités, les objectifs, le rythme, la pédagogie ainsi que la méthodologie étant désormais présentés dans les textes officiels de l'Education nationale. Le chinois passa du statut de langue facultative, hors programme, à celui de discipline scolaire légitime, dont l'enseignement était règlementé par des directives éducatives officielles, cependant que l'ensemble de la discipline - contenu, programme, méthodologie, recrutement, etc. - restait encore dans une phase de tâtonnement et d'expérimentation.

Malgré leur envergure très limitée et le peu d'application qu'ils ont trouvé dans les pratiques, ces premiers éléments de programmes marquaient un certain progrès en esquissant une planification de l'enseignement du chinois en France.

D'importants changements, à la fois statutaires et épistémologiques, eurent lieu à partir du milieu des années 1980<sup>263</sup>. L'un de ces événements marquants fut la création de l'Association Française des Professeurs de chinois (AFPC) en 1984. Noël Dutrait en assurait la présidence ; Joël Bellassen, en était le secrétaire général, et en devint président de 1987 à 2006. Cette association allait permettre, au sein de cette nouvelle discipline, partage et échange d'informations à grande échelle, nationale et internationale, concernant les expériences, les moyens et les ressources. Constituer ainsi une communauté d'enseignants ne pouvait que servir la promotion et la diffusion de la langue et de la culture chinoises.

En 1984/1985, une première équipe de recherche pour l'enseignement scolaire du chinois, formée au sein de l'INRP, allait, par des travaux plus systématiques, structurer les savoirs de la discipline. L'élaboration du SMIC (Seuil

---

<sup>262</sup> En fait, plusieurs enseignants de cette époque ont témoigné d'une ignorance de ces programmes. Ils étaient peu appliqués dans la pratique.

<sup>263</sup> Parallèlement au progrès de l'enseignement du chinois dans le primaire et le secondaire, les études chinoises, en tant que discipline scientifique, continuent à se développer. La création de l'Association Française d'Etudes chinoises (AFEC) en 1980 en témoigne.



minimum de caractères chinois) - par Joël Bellassen et Françoise Audry-Iljic<sup>264</sup> - en fut le principal résultat.

De nouveaux éléments programmes furent successivement publiés en 1985 (collège), et en 1987/1988 (lycée), suite à la prise en fonction de Maurice Coyaud, en 1984, en tant que successeur de Robert Ruhlmann au poste de chargé de mission IGEN en chinois. Le SMIC y fut officiellement intégré en tant qu'objectif sinographique (voir CH.12.4. « La détermination des savoirs sinographiques »).

En 1989 paraissait la *Méthode d'initiation à la langue et écriture chinoise* élaborée par J. Bellassen avec la collaboration de Zhang P. Ce manuel de chinois, le premier à s'appuyer sur le concept de seuil de caractères allait marquer la didactique du chinois langue étrangère par sa pédagogie originale et par la rupture épistémologique qu'il suscitait avec les précédentes méthodes de chinois pour étrangers. Une école didactique propre à l'enseignement du chinois LVE en France commençait à émerger, ce qu'illustre la publication, en 1986, du *Livre blanc sur l'enseignement du chinois dans le Secondaire en France*.

L'ouverture d'une section internationale franco-chinoise dans le XIII<sup>e</sup> arrondissement de Paris en 1985 est plus qu'une anecdote : elle introduisait pour la première fois le chinois dans l'enseignement primaire.

### **11.2. De la fin des années 1980 au début des années 2000**

Reposant sur les fondements pédagogiques et didactiques posés précédemment, la période qui va de la fin d'années 1980 au début des années 2000 a constitué une étape décisive dans l'évolution de la discipline du chinois LVE.

En 1998, un élève sur cinq en chinois l'apprenait déjà en LV2 ; et, à la fin de la décennie, 13 académies sur 28 disposaient des cours de chinois dans le

---

<sup>264</sup> Inspectrice générale de l'éducation nationale de chinois à partir du novembre 2015 (décret du Président de la République en date du 27 novembre 2015).

secondaire<sup>265</sup>. Le nombre de candidats de plus en plus grand aux épreuves obligatoires de chinois du baccalauréat, ainsi que la création de l'agrégation de chinois en 1999, contribuaient à la construction du chinois LVE en tant que discipline scolaire à part entière.

Cette période fut aussi celle d'une mutation de ses conceptions didactiques. Nombre de manifestations scientifiques visant un enseignement adapté et une didactique spécifique du chinois LE (journées d'étude, colloques) ont eu lieu en France depuis 1996. Nous pouvons citer ici la première Journée d'études internationales sur la pédagogie du chinois organisée par l'AFPC en février 1996, sur la thématique: « l'enseignement de l'oral et la relation entre l'écrit et l'oral dans l'enseignement du chinois » ; suivie d'une deuxième journée, les 6 et 7 février 1998, faisant porter plus particulièrement les débats sur « l'enseignement des caractères ». Le 1er février 1997 eut lieu une Assemblée générale de l'AFPC qui se donna pour sujet « l'enseignement du chinois et les nouvelles technologies » et fût l'occasion d'une intervention d'Anton Lachner (Suisse) sur L'enseignement du chinois par la vidéo.

C'est à cette période que la didactique du chinois comme domaine scientifique obtient une reconnaissance universitaire. En 1997, l'HDR de Joël Bellassen à l'Université Paris VII constitue pour elle une véritable inscription institutionnelle. Elle rend possibles les cours aux niveaux master et doctorat et permet l'élaboration de thèses pleinement inscrites dans la didactique du chinois.

### **11.3. Des années 2000 à nos jours**

Enfin, des années 2000 à nos jours, l'enseignement du chinois LVE connaît une deuxième maturité, une institutionnalisation globale et accélérée. La montée en puissance de la Chine coïncidant avec le lancement du *Plan de rénovation de*

---

<sup>265</sup> *Ibid.*

*l'enseignement des langues vivantes étrangères*<sup>266</sup> par le ministère de l'Éducation nationale en 2005, a été un accélérateur pour la propagation du chinois en France. En une dizaine d'année, l'effectif des élèves de chinois se multiplie par cinq<sup>267</sup>. Le chinois a dépassé le russe et l'arabe et est devenu la cinquième langue enseignée dans les écoles françaises, juste derrière l'anglais, l'allemand, l'espagnol et l'italien, quatre langues continûment enseignées depuis l'introduction des LVE dans le secondaire au XIXe siècle. Cette croissance, et la place désormais occupée par le chinois dans les programmes scolaires a rendu nécessaire une réorganisation du dispositif enseignant et de la répartition des cours selon les académies.

Ainsi le chinois a changé de statut lorsqu'il a cessé d'être proposé majoritairement comme LV3, et qu'il est devenu plus aisé de l'étudier comme LV2 voire comme LV1. Cela signifie que son étude est devenue relativement banale puisqu'elle est une possibilité offerte à l'ensemble des élèves du parcours général.

Cette double évolution, à la fois quantitative et qualitative, exigeait une structuration disciplinaire et un encadrement global capables de mieux intégrer le chinois dans la discipline général des langues vivantes. A cet égard, le *Plan de rénovation* de 2005 facilitait dans une grande mesure l'institutionnalisation du chinois, en projetant à la fois une nouvelle politique pour l'enseignement des langues étrangères et un renouvellement de la pédagogie et de la didactique.

Le 1<sup>er</sup> mars 2006, Gilles de Robien, ministre de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, a fait une déclaration sur les coopérations éducatives franco-chinoises et le développement de l'enseignement du chinois en France (Paris). Par la nomination du premier Inspecteur général de

---

<sup>266</sup> D'importants travaux de la mission d'information de la commission des affaires culturelles du Sénat sur l'enseignement des langues étrangères en France ont précédé ce *plan*, pour lesquels M. Jacques Legendre ont présenté deux rapports : le premier en 1995-1996 et le deuxième, huit ans après en 2003-2004. Les questions et les mesures abordées dans ces rapports sont détaillées dans le CH.10.2.4 de la Partie III sur la politique linguistique volontariste de la France.

<sup>267</sup> A ce sujet, J. Bellassen avait indiqué une augmentation de 400% en 2013-2014 par rapport à l'effectif d'élèves sinisants d'il y a dix ans : 37 108 élèves en 2013-2014 au lieu de 7628 en 2003-2004. Il y a toutefois un grand écart avec les chiffres du Sénat qui avait recensé seulement 5384 élèves en chinois en 2002-2003. Cf. « Le chinois, langue émergente : Etat de l'enseignement du chinois en 2013-2014 ».

L'Education nationale de chinois, il officialisa l'essor du chinois dans l'enseignement secondaire en France commencé quelques années auparavant. Ainsi, Joël Bellassen, déjà chargé de mission d'inspection depuis 1998, fut nommé à ce poste. Cette nomination, témoignant, selon le discours de nomination de Joël Bellassen du 01 mars 2006, « de l'importance qu'a acquise l'enseignement du chinois dans le système éducatif français », manifeste également une double volonté du ministère de l'Éducation nationale : la volonté de promouvoir les coopérations éducatives et culturelles avec la Chine (...), et la volonté d'accélérer et de consolider le processus de disciplinarisation du chinois LVE en France.

A partir de 2009, conformément au concept d'apprentissage précoce des langues mis en avant par le *Plan de rénovation* de 2005, les cours de chinois s'implantent plus largement dans l'enseignement primaire. En dehors de Paris, les écoles de province commencent à proposer le chinois en section internationale, mais aussi en section normale en LV1 ou en LV2.

Concernant la standardisation des savoirs enseignés, depuis 2002, non seulement les programmes de chinois se complètent et se précisent pour tous les niveaux et à tous les degrés, mais la conception didactique du chinois LVE se renoue en synergie avec le CECRL.

En 2013, la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (du 8 juillet 2013) a mis en place un Conseil supérieur des programmes, qui a élaboré une « charte des programmes » dans l'objectif d'établir une « cohérence globale » des savoirs enseignés. Ainsi a été soulignée l'importance de former un *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* durant toute la scolarité et par l'ensemble des disciplines d'enseignement. Le chinois, ne devant plus être considéré comme une discipline isolée, s'intègre à la discipline générale des LVE avec les mêmes finalités d'instruction scolaire que toute autre discipline de l'Education nationale, il contribue à la construction du socle commun de l'enseignement scolaire.

Parallèlement à toutes ces avancées dans le processus d'institutionnalisation du chinois dans l'enseignement scolaire, c'est aussi le développement de la

didactique du chinois LE comme champ de réflexion qui confirme la maturité de la discipline scolaire du chinois en France.

#### **11.4. Les facteurs d'institutionnalisation**

A travers l'évolution de l'enseignement du chinois LVE dans l'enseignement primaire et secondaire, nous pouvons repérer plusieurs éléments constitutifs du statut de discipline pour le chinois LVE :

- l'implantation de cours de chinois dans les établissements scolaires (dès 1958) ;
- la construction d'un corps d'enseignants qualifiés (dès 1966) ;
- la mise en place de missions d'inspection de l'éducation nationale (dès 1977) ;
- l'élaboration et la publication d'éléments de programmes officiels (dès 1979) ;
- la formation d'équipes de recherche et de pédagogie et la création de réseaux d'information (dès 1984) ;
- l'inscription institutionnelle de la didactique du chinois parmi les recherches universitaires (avec la première HDR, celle de J. Bellassen en 1997) ;
- le pilotage disciplinaire par la création du poste d'inspecteur général de chinois (dès 2006).

Parmi ces éléments, l'élaboration de programmes qui déterminent les savoirs scolaires constitue la dynamique principale de la disciplinarisation du chinois LVE en France. L'examen détaillé de ces programmes scolaires montrera la façon dont les savoirs à enseigner ont été déterminés puis ont évolué.

## **Chapitre 12. Les programmes et éléments de programmes de chinois de 1979 à 2007**

L'enseignement du chinois s'étend aujourd'hui à tous les niveaux du système éducatif français. Toutefois, son implantation dans l'enseignement primaire relève encore d'une expérimentation relativement récente. Faute d'éléments de comparaison avec des programmes plus anciens, nous n'en tiendrons pas compte dans cette partie. Il en va de même pour les parcours spécifiques tels que les *sections européennes ou de langues orientales*.

Nous nous appuyerons donc essentiellement, dans ce chapitre, sur les programmes de chinois pour l'enseignement secondaire général (premier et second cycles) afin de montrer :

- comment les savoirs disciplinaires se sont construits dans un système institutionnel propre ;
- quelles sont les adaptations exigées par le fonctionnement et les particularités intrinsèques de l'enseignement secondaire ;
- et enfin en quoi consiste l'originalité française concernant l'encadrement de l'enseignement scolaire du chinois LVE.

Il faut souligner qu'avant 2002, les textes publiés sous le nom de « programme » de chinois ne constituent en réalité que des éléments de programmes, fragmentés et incomplets. Si l'on entend, en toute rigueur, la *programmation didactique*, comme planification des contenus d'enseignement et des différentes étapes d'une discipline scolaire (Reuter, 2007), des programmes complets de chinois ne seront élaborés et publiés qu'à partir de 2002.

<b>Programmes et éléments de programmes de chinois LVE pour l'enseignement secondaire<sup>268</sup></b>		
<b>Date de parution</b>	<b>Programme de chinois</b>	<b>Texte officiel de référence<sup>269</sup></b>
1979 (Eléments)	<i>Programme de chinois : Classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, et 3<sup>e</sup></i>	Arrêté du 8 janvier 1979 B.O. n° spécial 5 du 25 janvier 1979
1981 (Eléments)	<i>Chinois : Classes de seconde, première et terminal LV1, LV2 et LV3</i>	Arrêté du 26 janvier 1981 B.O. n° spécial 4 du 21 mai 1981 J.O. du 03 février 1981
1985 (Eléments)	<i>Collèges programmes et instructions : Chinois Classes des Collèges, 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup></i>	Arrêté du 14 novembre 1985 Supplément au B.O. n°44 du 12 décembre 1985 J.O. du 21 novembre 1985
1987 (Eléments)	<i>Chinois : Classes de seconde et première LV1</i>	Arrêté du 14 mars 1986 Arrêté du 30 juin 1986 <sup>270</sup> B.O. n° spécial 1 du 5 février 1987 J.O. du 8 juillet 1986
1988 (Eléments)	<i>Chinois : Classes terminales LV1, Classes de seconde, première et terminales LV2 et LV3</i>	Arrêté du 24 avril 1988 Supplément au B.O. n°22 du 9 juin 1988 J.O. du 30 avril 1988
2002 (programme complet)	<i>Programme transitoire des langues étrangères et régionales à l'école primaire : Chinois</i>	Arrêté du 28 juin 2002 BO hors-série n° 4 du 29 août 2002 JO du 6 juillet 2002
2002 (programme complet)	<i>Programme d'enseignement des langues vivantes en classe de seconde générale et technologique : Chinois</i>	Arrêté du 30 juillet 2002 B.O. hors-série n° 7 du 3 octobre 2002 J.O. du 10 août 2002
2003 (programme complet)	<i>Programmes d'enseignement des langues vivantes en classe de première des séries générales et technologiques : Chinois</i>  <i>Lycée Séries générales et technologiques Programmes : Chinois : classe de première. (édition février 2004 CNDP)</i>	Arrêté du 15 juillet 2003 B.O. hors-série n° 7 du 28 août 2003 - volume 14 J.O. du 24 juillet 2003

<sup>268</sup> Les programmes non linguistiques de certains parcours spécifiques, tels que « Sections internationales chinoises : Mathématiques », ne figurent pas dans ce tableau. Leurs références sont consultables en annexe.

<sup>269</sup> Le tableau mentionne notamment les arrêtés fixant les programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

<sup>270</sup> L'arrêté du 30 juin 1986 modifiant l'arrêté du 14 mars 1986 relatif à l'organisation des enseignements et à l'aménagement des horaires ainsi qu'aux programmes des disciplines de la classe de seconde des lycées.

<p>2004 (programme complet)</p>	<p><i>Programmes de l'enseignement des langues vivantes en classe terminale des séries générales et technologiques : Chinois</i></p> <p><i>Lycée [LETG] Programmes Chinois : classe terminale. (édition juin 2005 CNDP)</i></p>	<p>Arrêté du 6 juillet 2004 B.O. hors-série n°5 du 9 septembre 2004 - volume 15 J.O. du 17 juillet 2004</p>
<p>2005 (programme complet)</p>	<p><i>Programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège : chinois</i></p> <p><i>Collège Programmes : Chinois Palier 1 (édition juin 2006 CNDP)</i></p>	<p>Arrêté du 25 juillet 2005 B.O. hors-série n°6 du 25 août 2005 - volume 3-1 J.O. du 5 août 2005</p>
<p>2007 (programme complet)</p>	<p><i>Programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 2 du collège : Chinois</i></p> <p><i>Collège Programmes : Chinois Palier 2 (Édition septembre 2008 Du CNDP)</i></p>	<p>Arrêté du 17 avril 2007 B.O. hors-série n° 7 du 26 avril 2007 - volume 3 J.O. du 21 avril 2007</p>
<p>2007 (programme complet)</p>	<p><i>Programmes de l'enseignement de langues étrangères pour l'école primaire : Chinois</i></p>	<p>Arrêté du 25 juillet 2007 B.O. hors-série n° 8 du 30 août 2007 - Volume 4 J.O. du 21 août 2007</p>

**Tableau 9 : Programmes et éléments de programmes de chinois LVE pour l'enseignement secondaire**



## **12.1. Présentation et analyse des programmes : conception didactique sous-jacente**

### **12.1.1. Les éléments de programmes de 1979-1981**

Le programme de chinois de 1979 (collège) est fixé par l'arrêté du 8 janvier 1979 et signé par Marc Rancurel<sup>271</sup>, directeur des Collèges au ministère de l'Éducation. La circulaire (n° 79-008), publiée simultanément et signée également par M. Rancurel, rappelle les spécificités de la langue chinoise et de son apprentissage. Le programme qui prend la forme d'un ensemble d'objectifs pédagogiques à atteindre, vise à une progression continue, et tend à normaliser, pour la première fois au niveau national, un rythme scolaire d'apprentissage du chinois en harmonie avec l'organisation institutionnelle française. Ce programme, outre la progression phonétique et grammaticale, détermine les acquisitions graphiques - plus précisément, la maîtrise d'un certain nombre de caractères à la fin de l'année (ou du cycle) d'apprentissage. C'est un des aspects qui distingue le plus le programme du chinois de celui des langues à écriture alphabétique. Depuis cette mise en texte, le savoir sinographique relié aux objectifs lexicaux a revêtu une dimension importante dans la programmation de l'enseignement et l'apprentissage du chinois LVE.

Deux ans après la première publication du programme de chinois pour le collège, un programme pour le lycée est paru dans le numéro spécial n° 4 du B.O. du 21 mai 1981. Ce dernier, contenant également les programmes des langues italienne, portugaise et russe, a connu un tirage en livret de poche et fut largement distribué grâce au CNDP et aux CDDP (aujourd'hui rebaptisés Canopé). Cependant, en regard de celui de 1979, le programme de 1981 ne constitue qu'un bref prolongement : quelques instructions pédagogiques pour le chinois enseigné en LV1, et peu d'éléments concrets y sont explicitement mentionnés. Quant à l'enseignement d'alors du chinois LV2 et LV3, il exige de se rapporter au programme de 1979 initialement élaboré pour les classes de sixième et de cinquième, et d'y ajouter une prise en

---

<sup>271</sup> Il faut signaler que Marc Rancurel ne connaissait pas le chinois. Les textes publiés concernant l'enseignement du chinois étaient rédigés par Robert Rulhmann, le chargé de mission de l'IGN de chinois de l'époque.

compte de la civilisation chinoise pour répondre à l'objectif général de l'enseignement des LVE dans le secondaire.

### A. Conception de la langue

Les programmes de chinois de 1979 et de 1981 sont conçus comme un plan d'enseignement général. Les interrogations sur la façon de considérer la langue chinoise - sur la nature même d'une *langue*, sur son écriture ainsi que sur la culture qu'elle véhicule - n'ont pas été abordées de façon explicite. Ces trois aspects semblent aller de soi et être indissociables dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Selon l'esprit de ces programmes, le chinois s'acquiert grâce à des « automatismes de la prononciation et de la grammaire », grâce au « sens du rythme de la phrase »<sup>272</sup> et par une étude systématique de la grammaire permettant l'« expression vivante et nuancée ». Ainsi transparait une vision didactique dans laquelle la maîtrise de la langue est considérée comme l'application presque mécanique de préceptes déduits de la forme même de cette langue.

Cette forme peut s'éloigner de celle à laquelle on est habitué, comme c'est le cas, aux yeux des Européens, de la langue chinoise dont les structures sont souvent considérées comme « particulières » et ainsi conduire à un « rythme d'acquisition sensiblement différent » (circulaire de 1979) et nécessiter un *temps didactique* plus ou moins long.

La théorie du monosyllabisme fondamental et du *polysyllabisme relatif*<sup>273</sup> du chinois est officiellement adoptée par les programmes. La sensibilisation à ce sujet est prescrite dès le début de l'apprentissage :

---

<sup>272</sup> Apprendre par automatismes est probablement une des plus anciennes méthodes d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères. Quelle qu'en soit l'efficacité, cette façon de faire « acquérir » une langue se retrouve régulièrement dans les discours pédagogiques de l'époque (pour toute langue enseignée à l'école), et ne semble d'ailleurs pas être complètement démodée parmi des enseignants et formateurs d'aujourd'hui.

<sup>273</sup> Abel-Rémusat tenait déjà ce discours au début du XIXe siècle. Voir Partie II. Chapitre 6.3.

[En classe de sixième] les structures lexicales seront abordées de façon à montrer le monosyllabisme fondamental de la langue chinoise et le polysyllabisme de la plupart des mots du langage courant. (*Programme de chinois, 1979*)

La langue parlée et l'écriture sont envisagées comme deux systèmes relativement indépendants, ce qui permet la planification différenciée de l'apprentissage de l'oral et celui de l'écrit. Les exigences linguistiques se divisent ainsi en plusieurs degrés : parmi les éléments qui doivent être maîtrisés à l'oral, seuls les caractères « usuels » doivent l'être également à l'écrit. Pour chacune des quatre classes des collèges, une liste des caractères à maîtriser est proposée, de même que, pour les trois classes du lycée, le nombre de caractères supplémentaires à faire retenir.

Cependant, malgré cette conception assez moderne, anticipant le principe de l'approche dissociée oral-écrit que l'on préconise aujourd'hui dans l'enseignement du chinois LVE, les programmes de 1979 et de 1981 témoignent encore d'une méthodologie traditionnelle de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

D'une part, ce sont essentiellement les capacités « lire » - lire et comprendre les textes - et « écrire » qui sont visées en premier lieu. Les précisions sur les compétences communicatives à développer sont, sinon absentes, du moins réduites à de simples notes concernant les thèmes à traiter en classe. Par exemple, pour la sixième, le programme du collège indique simplement que « les dialogues et exercices correspondent au vocabulaire usuel et aux tournures idiomatiques concernant la vie en classe, la famille, le temps, etc... ».

D'autre part, les programmes portent une attention particulière aux structures de la langue et de l'écriture chinoises - insistance marquée dès le début de la circulaire de 1979 - au risque de reléguer les caractères universels de toute langue au second plan et de former une image singulière de la langue chinoise.

Enfin, la question de savoir quelle langue chinoise enseigner a été succinctement évoquée. Bien que les programmes n'interdisent pas l'enseignement

des caractères traditionnels, l'enseignement des caractères simplifiés, utilisés par la République populaire de Chine, est largement « recommandé ».

### B. La dimension culturelle

Dans les dernières lignes de la circulaire jointe aux éléments programmatiques de 1979, a été soulignée la nécessité d'une approche culturelle dans l'enseignement et l'apprentissage du chinois.

L'acquisition des structures de la langue et de l'écriture chinoises ne sera pas dissociée de celles des connaissances générales que demande l'approche du monde chinois. (Circulaire, 1979)

La langue est considérée comme « imprégnée » de la culture dans laquelle elle est née et s'est développée. Sa forme et sa structure résultent de l'ensemble des comportements communicatifs de l'homme dans la société. Ainsi, c'est par la compréhension des « diverses notions culturelles, géographiques et historiques » que l'on forme « une connaissance d'ensemble de la réalité chinoise » (Classe de troisième) et que l'on assimile un comportement langagier différent. Les effets culturels peuvent apparaître dans des actes langagiers et graphiques différents, ce qui nécessite d'apprendre les manières chinoises tout en apprenant la langue. Les programmes mentionnent ainsi quelques activités faisant l'objet de l'enseignement et de l'apprentissage : le tracé des caractères (le programme exige la maîtrise de l'ordre des traits en sixième), l'utilisation des expressions figées (classe de troisième) et les emplois stylistiques (classes de quatrième, première et terminale.).

Les contenus relatifs aux problèmes de la Chine contemporaine, à la culture et à la civilisation sont introduits progressivement. Au collège, les questions culturelles sont abordées à partir de la classe de quatrième via l'étude des textes. L'objectif consiste, dans un premier temps, à « initier l'élève au style écrit et aux allusions culturelles » (1979, 4<sup>e</sup>) et, dans un second temps, à développer des connaissances générales de la Chine (1979, 3<sup>e</sup>). Une étude plus avancée de la culture et de la civilisation chinoises est menée au lycée. A partir de la classe de seconde, les textes authentiques sont étudiés (en LV1) dans l'optique d'éveiller des réflexions

interculturelles afin de pouvoir mener plus efficacement des dialogues avec des interlocuteurs chinois (1981, 2<sup>de</sup>, LV1). Les matériaux recommandés pour le chinois LV1 en classes de première et de terminale comprennent « articles de journaux simples, livres éducatifs, dialogues de théâtre et de chansonniers (*xiangsheng*), [ainsi que des] extraits d’auteurs contemporains, adaptations en *kouyu* de romans classiques », (1981). Outre les aspects de sensibilisation culturelle intégrés dans l’enseignement et l’apprentissage de la langue, l’étude de la culture et la civilisation chinoises est envisagée parallèlement pour les classes du lycée. Le contenu culturel et civilisationnel concerne autant l’étude de l’histoire et la géographie chinoises que l’initiation « à la littérature [...] à la « philosophie » traditionnelle ; et [...] à la sociologie de la Chine contemporaine » (LV1-LV2-LV3). La bibliographie des études sinologiques peut également être présentée sommairement dans l’objectif de « faciliter l’orientation éventuelle des meilleurs élèves » (1981).

Extrait 34 :

*Programme de chinois de 1979 :*

On consacra le temps nécessaire à l’apprentissage des éléments de l’écriture et de l’ordre des traits. (1979, 6<sup>e</sup>)

On pourra aborder quelques textes empruntés à la tradition chinoise pour initier l’élève au style écrit, et aux allusions culturelles dont reste imprégnée la langue moderne. (1979, 4<sup>e</sup>)

Diverses notions culturelles, géographiques et historiques utiles à une connaissance d’ensemble de la réalité chinoise seront introduites à l’aide de textes extraits ou adaptés de publications récentes (articles de journaux et revues) ou de recueils de *xiaohua gushi* « anecdotes comiques » et de *chengyu gushi* « fables ». (1979, 3<sup>e</sup>).

*Programme de chinois de 1981 :*

Les textes choisis doivent permettre une certaine compréhension des problèmes de la Chine contemporaine et servir au dialogue avec des interlocuteurs chinois. (1981, 2<sup>nde</sup>, LV1)

Il conviendra de faire porter l'effort sur les expressions à quatre caractères (*chengyu*), et sur divers idiomatismes.

[...]

En première on devrait insister davantage sur les faits de civilisation avec des éléments d'histoire et de géographie par province.

En terminale, il faut présenter une introduction sommaire à la littérature et à la « philosophie » traditionnelle et enfin à la sociologie de la Chine contemporaine. (1981, 1<sup>ère</sup> et Term., LV1)

### 12.1.2. Les éléments de programmes de 1985-1988

Le programme de chinois de 1985 (collège) est fixé par l'arrêté du 14 novembre 1985 et publié dans le supplément au B.O. n° 44 du 12 décembre 1985<sup>274</sup>. Son entrée en vigueur est planifiée de façon progressive pour les quatre années suivantes : « en classe de 6<sup>e</sup> à compter de la rentrée scolaire de 1986, en classe de 5<sup>e</sup> à compter de la rentrée scolaire 1987, en classe de 4<sup>e</sup> à compter de la rentrée scolaire de 1988 et en classe de 3<sup>e</sup> à compter de la rentrée scolaire de 1989 » (article premier). Les programmes pour l'enseignement du chinois au lycée sont publiés séparément en 1987 pour les classes de seconde et première (arrêté du 14 mars 1986, B.O. spécial n°1 du 5 février 1987) et en 1988 pour la classe de terminale (arrêté du 25 avril 1988, BO suppl. n° 22 du 9 juin 1988).

Des programmes de 1979-81 à ceux de 1985-88, il y a à la fois une proximité dans le temps et une grande continuité dans la conception didactique. La perspective

---

<sup>274</sup> Il s'agit en fait d'un livre intitulé *Collèges : programmes et instruction* coédité par le CNDP qui regroupe tous les programmes du collège de 1985.

est la même : construire les savoirs enseignables. Cette continuité et cette cohérence ont consolidé le processus de disciplinarisation du chinois LVE en France.

Le programme de 1985 (collège) a formulé un objectif sinographique à atteindre à la fin de la scolarité de collège : la maîtrise d'une liste minimale de 400 caractères<sup>275</sup>. Cette liste rénove, en proposant un contenu plus moderne, les quatre listes du programme de 1979 et vise à construire un seuil, en termes de compétence sinographique minimale, pour le chinois LVE dans le cadre scolaire. Cette idée de seuil constitue un concept innovant et décisif pour la didactique du chinois LE et plus particulièrement pour l'acquisition des caractères chinois par l'apprenant non natif.

#### A. Conception de la langue

Les nouveaux programmes de 1958-1988 déterminent, plus fermement que ceux de 1979-1981, la forme du chinois<sup>276</sup> à enseigner dans le cadre de l'enseignement scolaire.

Ils soulignent la nécessaire uniformisation des savoirs à transmettre en précisant que seul le « *guoyu* [...] ou [le] *putonghua* [...] langue officielle ou standard de la République populaire de Chine (R.P.C.) » doit être enseigné, et à l'aide du *pinyin*, système de transcription alphabétique officialisé par la R.P.C exclusivement.

Ceci exclut les autres langues chinoises (cantonais, hakka, etc.) ainsi que le *wenyan* (langue classique, uniquement écrite). [...] Aucune autre variété de chinois n'est admise dans l'enseignement, ni dans les examens de l'enseignement secondaire.

[...]

Le pinyin est la seule transcription admise. (*Programme de chinois*, 1985)

---

<sup>275</sup> C'est ce que l'on appelle le SMIC, élaboré par Joël Bellassen et Françoise Audry-Iljic au sein de l'INRP dans les années 1984/85.

<sup>276</sup> « La nature de la langue enseignée sous le nom de chinois » selon l'expression du *programme de chinois* de 1985.

Néanmoins, concernant l'écriture, deux possibilités restent offertes : à côté des caractères simplifiés « vivement recommandé[s] », l'utilisation des caractères traditionnels « n'est nullement proscrite » (*ibid.*, p.27). Ces derniers, considérés comme des « caractères complets » sont, en effet, la matrice des caractères simplifiés. Le recours à ceux-là peut « intéress[er] l'élève à l'étymologie de caractères particuliers » ; d'autant plus, est-il précisé, que l'usage des caractères traditionnels est assez répandu en dehors de la Chine continentale, à Taiwan et « dans toute la diaspora chinoise ainsi qu'en Corée et au Japon ».

Ce choix du chinois à enseigner, incontestablement basé sur des considérations pédagogiques pragmatiques<sup>277</sup>, n'est toutefois pas exempt de considérations politiques et économiques : la promotion des échanges avec la R.P.C. d'une part et la reconnaissance de son statut et de sa place à l'international d'autre part. A cet égard l'absence de mention de Taiwan dans le passage qui précise les lieux utilisant les caractères traditionnels est-elle anodine ou révèle-t-elle une intention d'éviter tout conflit avec la Chine à propos de son indépendance ? On peut noter une clarification sur ce point dans le programme de 2005, collège palier 1 : « le monde chinois (composé de la Chine continentale, Taiwan et la diaspora chinoise) ».

### B. La dimension culturelle

Comme ceux de 1979-1981, les programmes de 1985-1988 introduisent des contenus culturels notamment au niveau du second cycle du secondaire. Le programme de 1987 (lycée) présente l'initiation à la littérature et à la philosophie traditionnelle comme un « ajout » à l'enseignement linguistique du lycée.

Cependant, alors que les contenus des LV2 et LV3 au lycée sont entièrement repris du programme précédent, celui de 1981, ceux des LV1 sont développés et précisés dans deux publications successives : en 1987 pour les classes de seconde et première, et en 1988 pour la classe de terminale.

---

<sup>277</sup> Le *putonghua* est la « langue générale de communication », « désignée comme langue officielle ou standard » la République populaire de Chine. Il constitue « la norme linguistique dans l'enseignement et les médias en R.P.C. », *Programme de chinois*, 1985.



La diversité des thèmes à traiter induit, selon les programmes, des exigences et des méthodes distinctes. Les instructions relatives aux connaissances culturelles peuvent ainsi être regroupées dans les domaines suivants.

- La littérature classique et contemporaine : les programmes de LV1 au lycée leur accordent une place prééminente. Ceci concerne l'étude traditionnelle d'œuvres littéraires en *baihua* ou langue vernaculaire (notamment de Lu Xun, Lao She, Mao Dun, Ba Jin et Cao Yu) pour les classes de seconde et première. Il s'agit aussi, pour les niveaux de première et terminale, d'étudier des œuvres en *wenyan* ou langue classique, tels que des extraits de bandes dessinées tirées de romans classiques (du *San Guo Yan Yi*, par exemple), mais encore des poésies en vers ou en prose. Les programmes incitent même le professeur à préparer quelques poèmes classiques pour les élèves dans la perspective de l'épreuve orale du baccalauréat.
- L'histoire et la géographie : les exigences relatives à cette étude impliquent la connaissance des principales époques de l'histoire chinoise et celles des noms des grands empereurs et réformateurs (Terminale). La capacité de reconnaître (lire et identifier) les noms géographiques importants, que ce soit celui des provinces et des capitales chinoises ou celui des autres pays (exigences du baccalauréat). En outre, les programmes encouragent également des exposés en géographie humaine, portant sur la démographie ou la diversité ethnique en Chine (mentionné pour la première), Tout cela dans l'optique de favoriser l'appréhension par l'élève de la Chine dans sa complexité.
- Les croyances et coutumes : à cet égard, les programmes prévoient, dès la classe de seconde, une introduction aux « conceptions du monde ayant cours dans la Chine traditionnelle » - « croyances anciennes, reflétées par le calendrier, les fêtes » - afin de sensibiliser l'élève aux arrière-plans et à l'implicite culturels. Le programme de première évoque certains « quintuplets culturellement indissociables » (voir l'extrait du programme) qui peuvent être rapportés à des conceptions traditionnelles chinoises.
- La philosophie et la pensée chinoises : en ce domaine, les programmes n'exigent des candidats au baccalauréat première langue qu'une connaissance minimale. Il faut au moins connaître le nom des grands penseurs classiques

qui ont tant influencé le monde sinisant, tels que Kongzi, Zhuangzi, voire Liezi et Han Feizi (classe de terminale).

- La politique et l'économie : la lecture du journal et le suivi de l'actualité nécessitent des compétences lexicales spécifiques compte tenu du régime politique et économique de la Chine et de sa phraséologie. Grâce à l'apprentissage des rudiments de ces lexiques (en première et terminale), l'élève doit pouvoir appréhender un système politique et social différent de celui de la France. Ainsi, on peut remarquer que l'initiation au « vocabulaire paysan [...] noms d'outils, institutions agricoles, lexique des légumes, céréales, opérations » est clairement exigée (classe de première), sans doute en lien avec les circonstances. Maîtriser ce vocabulaire était nécessaire afin d'accéder à la lecture des écrits quotidiens, des journaux ou des affiches de l'époque ; de même certaines tournures emphatiques sont inscrites dans la listes des « caractères à savoir de façon active », par exemple, 劳/劳动 (travail, labeur\*<sup>278</sup>), 理/理论 (théorie, doctrine\*), 略/侵略 (envahir, envahissement\*), 社/公社 (供销社 Fédération des coopératives d'approvisionnement et de distribution\*), 实/实践 (mettre en pratique\*) (Programme de seconde), 革/革命 (révolution\*), 积/积极 (activement\*), 结/团结 (unir, s'unir\*), 精/精神 (esprit, moral\*), 利/胜利 (victoire\*), 派/官僚派 (bureaucrate\*), 伟/伟大 (grandiose\*) (programme de première).

De cette analyse, il ressort que les programmes de 1985-1988 sont en effet riches en contenu culturel, même si certains aspects sont excessivement influencés par le contexte politique et idéologique de l'époque et contiennent quelques stéréotypes du vocabulaire agricole, communiste, idéologique, et « quintuplets » culturels entre autres. Si ces contenus culturels nous paraissent aujourd'hui désuets, leur historicité révèle une intention légitime et pertinente de la part de ceux qui les ont élaborés : faire des programmes liés à l'actualité. Autrement dit, dans la mesure où les programmes de langue doivent rester proches de la vie réelle, ils sont nécessairement et naturellement évolutifs.

---

<sup>278</sup> \*selon notre propre traduction.

Extrait 35 :

Liste minimale de caractères à savoir de façon active:

biàn 便 方便 ; bó 博 博物馆 ; bǔ 补  
 cǎo 草 草书 ; chí 持 支持 ; chōu 抽 抽象  
 chuán 船 ; chuāng 窗 窗户 ; chuàng 创 创作  
 dìng 订 订约 ; diū 丢 失去 ; dòng 冻  
 fū 夫 大夫 ; gāng 钢 钢琴 ; gé 革 革命

Quintuplets culturellement indispensables:

mù 木	huǒ 火	tǔ 土	jīn 金	shuǐ 水
dōng 东	nán 南	zhōng 中	xī 西	běi 北
chūn 春	xià 夏		qiū 秋	dōng 冬
pí 脾	fèi 肺	xīn 心	gān 肝	shèn 肾
qīng 青	chì 赤	huáng 黄	bái 白	hēi 黑
suān 酸	kǔ 苦	tián 甜	là 辣	xián 咸

( bois, feu, terre métal, eau  
 est , sud, centre, ouest, nord  
 printemps, été, automne, hiver  
 rate, poumon, coeur, foie, reins  
 vert, rouge, jaune, blanc, noir  
 acide, amer, sucré, aigre , salé)

(Programmes des langues vivantes : Chinois, Classe de première, Langue I, 1987)

### 12.1.3. Les programmes de 2002-2007

Entre 2002 et 2007, huit nouveaux programmes ont été publiés englobant dès lors l'enseignement du chinois à l'école primaire (publication en 2002 et 2007), au collège (publication en 2005 et 2007) et au lycée (publication en 2002, 2003, et 2004). Cette vague de publications concerne encore, en 2008, les parcours spécifiques des sections internationales de langue et littérature chinoises.

Trois traits caractéristiques de cette période de programmation peuvent être relevés. D'abord, l'enseignement du chinois prend de l'ampleur dans le système éducatif français, ce qui nécessite la structuration des programmes en un ensemble afin d'assurer la coordination longitudinale des parcours. Ensuite, les programmes gagnent en précision et en pertinence grâce à l'expérience acquise depuis le début de l'enseignement du chinois LVE en France et au développement général de la didactique des langues en Europe et dans le monde. Enfin, l'enseignement du chinois, tout en gardant sa particularité liée à la forme de l'écriture chinoise, s'inscrit dans la démarche commune des langues vivantes et contribue à la construction du *plurilinguisme* sur laquelle porte la volonté de la France.

En ce qui concerne la conception de l'enseignement et de l'apprentissage, les nouveaux programmes<sup>279</sup> prennent essentiellement appui sur le CECRL (*Cadre européen commun de référence pour les langues*, Strasbourg, 2001). Ils sont donc adossés à une conception langagière et didactique plus moderne que celle des programmes précédents qui datait des années 1970-80. Dorénavant, la langue chinoise, envisagée en termes de compétences (dans l'optique du CECRL), fait l'objet d'un enseignement qui se préoccupe autant des situations réelles que des conditions concrètes de communication, et qui tient compte du processus langagier dans lequel peut se résoudre la réception et la production d'écrits et d'oraux autant que des domaines d'activités dans lesquels s'impliquent diversement les acteurs sociaux.

---

<sup>279</sup> A l'exception du programme de 2002 (Classe de seconde) qui ne se réfère qu'implicitement au CECRL, les programmes des langues vivantes publiés depuis 2003 indiquent clairement leur inscription dans cette perspective.

### Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (Cadre européen commun de référence pour les langues, Strasbourg, 2001, p.15).

#### A. Conception de la langue

Dans les programmes de 2002-07, la nature de la langue chinoise est envisagée sous deux aspects. D'un côté, le chinois continue à être présenté - dans une certaine mesure - comme « figure de l'altérité linguistique et culturelle », ce qui prolonge une vision très ancienne (au XIXe siècle, les premiers titulaires des chaires de chinois y insistaient déjà). Mais d'un autre côté, les programmes soulignent qu'il faut désormais reconnaître cette langue « comme ce qu'elle est » (2002), c'est-à-dire comme un moyen de communication et d'échange ordinaire et en tant qu'idiome « accédant au statut de langue internationale » (2005). Ce nouvel accent mis sur la fonction communicationnelle et la diffusion du chinois vise à rendre à la langue chinoise sa juste place parmi les langues parlées dans le monde, et à promouvoir une approche communicative répondant au mieux aux attentes de l'enseignement et de l'apprentissage des LVE aujourd'hui.

La langue chinoise a été considérée depuis longtemps [...] comme figure de l'altérité linguistique et culturelle. Elle est de plus aujourd'hui reconnue comme ce qu'elle est, en raison de la mondialisation effective des échanges [...]. Son usage, et donc sa valeur d'insertion professionnelle comme langue de travail, scientifique et commerciale, vont croissant, tandis qu'elle

s'affirme, avec l'anglais, comme langue majeure sur Internet. (*Programme de chinois*, 2002)

Dans les programmes du lycée et du collège, deux objectifs pédagogiques langagiers<sup>280</sup> découlent de ces considérations. Le premier, étant propre à l'enseignement et l'apprentissage du chinois, vise à l'acquisition par l'apprenant des compétences communicatives en cette langue. Le deuxième, plus large, se rapportant au développement général du langage, concerne la capacité « formatrice » de l'apprenant qui se forme à travers des réflexions sur le fonctionnement de la langue et de l'écriture et sur la logique interne de différentes langues.

Sur le plan de la méthodologie, les programmes se rénovent donc par l'adoption d'approches plus modernes tenant compte à la fois des caractères communs et des particularités de la langue chinoise. Ainsi, l'approche actionnelle conceptualisée par le CECRL est mise en avant. Mais une deuxième exigence, propre à la langue chinoise, vient cependant la compléter : il s'agit de la conception de « seuils de caractère » associée à une approche raisonnée/rationnelle d'entrée par le caractère (*zibenwei* 字本位)<sup>281</sup>, expérimentée en France depuis des années 1980<sup>282</sup>. Or un écart sinon une tension existe entre ces approches : en « opt[ant] pour l'idée que le choix des caractères guide en bonne partie le choix des mots » (*zidaici* 字带词)<sup>283</sup>, l'approche adoptée par les programmes de 2002-08 se différencie clairement des méthodes communes aux LVE qui introduisent le lexique selon les besoins communicatifs. La didactique des caractères s'appuie au contraire sur une approche rationnelle, une « chronopédagogie de l'emploi des caractères » qui

---

<sup>280</sup> et un troisième portant sur la culture que nous étudierons dans la partie « 3.1.3.b. Dimension culturelle ».

<sup>281</sup> A propos de la théorie du *zibenwei*, l'entrée par le caractère (字本位) en didactique du chinois, on peut se référer à Joël Bellassen (1996), Lü Bisong (2001, 2005, 2007), Zhang Pengpeng (2005) ; et le *zibenwei* (字本位) en linguistique à Xu Tongqiang (徐通锵) 1991, 1994, 1997, 2004 et 2008.

<sup>282</sup> Notamment à travers l'application du SMIC - 400 caractères et du manuel de M. Joël Bellassen, 1989.

<sup>283</sup> *Zidaici* (字带词) et *cidaizi* (词带字), cf. Bellassen, 1996, « Hanyu jiaocai zhong de 'wen', 'yu' lingtu zhi zheng : shi hebin, haishi zizhu, yihuo fenli ? (The territorial dispute between the Spoken and Written Chinese over the Textbooks : Integration, 'Self-Rule' or Separation ?) », in *Shijie hanyu jiaoxue (Chinese Teaching in the World)*, n°4, Beijing, 1996.

impose de différencier davantage les rythmes de progressions à l'écrit et à l'oral (Programmes de 2002, CNDP : éd. 2003, pp.16-17).

Cette conception didactique propre au Chinois LVE suppose que la langue parlée et l'écriture soient considérées comme deux systèmes superposés mais relativement indépendants. Toutefois, si l'orientation didactique reste la même, on note des nuances entre les programmes du lycée et ceux du collège qui ont paru ultérieurement, une évolution dans les discours relatifs à la nature de la langue chinoise.

Les programmes du lycée (2002-04) conçoivent essentiellement l'enseignement et l'apprentissage du chinois « à travers le prisme de la spécificité de la langue et de l'écriture » et caractérisent ainsi cette langue : « en état de partition entre une écriture qui ne décalque pas le son, celui-ci ne pouvant être prédit, et une langue orale qui ne peut donc être notée, transposée instantanément » (*Programme de chinois*, 2002. C'est nous qui soulignons.).

Cette insistance sur la spécificité de la langue chinoise est moins marquée dans les programmes du collège (2005-07), qui invitent notamment l'enseignant à « démystifier » les stéréotypes se rapportant à la langue chinoise et à retenir surtout les caractéristiques communément reconnues : « le chinois moderne est une langue différente des langues indo-européennes sur le plan syntaxique » et a « une écriture non alphabétique, composée de très nombreux caractères ou sinogrammes [...constituant] un système d'écriture original reposant sur une combinatoire à la fois graphique et sémantique [...] » (*programme du collège*, 2002, éd. 2003, pp.15-16).

### B. La dimension culturelle

L'enseignement des langues au XXI<sup>e</sup> siècle s'inscrit dans une perspective européenne et internationale qui fait de la diversité culturelle une priorité politique (voir CH.10.2.), ce qui le conduit à faire de la connaissance culturelle, plutôt qu'un simple contenu associé à la langue, un « objectif éducatif » à part entière, constituant un enjeu « central dans la formation des futurs citoyens » (Préambule commun aux programmes de langues vivantes, 2002).

L'étude de la culture est pensée comme une expérience qui mène à la compréhension de l'autre et qui aide à la construction et à une meilleure appréhension de soi-même. Elle peut d'ailleurs être intégrée dans divers enseignements qu'ils soient scientifiques ou littéraires.

Les compétences culturelles sont plurielles, transversales et interdisciplinaires. Ainsi, reliée à celle de la langue, l'étude de la culture permet non seulement de mieux appréhender le fonctionnement du langage, mais aussi de mener une réflexion plus profonde sur la diversité des sociétés humaines en mobilisant des savoirs et des connaissances acquises ailleurs.

L'étude de la culture liée à une langue ouvre aussi sur celles d'autres cultures et d'autres langues, tout en permettant de se resituer par rapport à la culture française. Elle favorise les liens avec les autres disciplines. Elle se donne pour but l'approfondissement et la mise en cohérence des savoirs dont l'élève peut avoir une vision atomisée. (*Programme de chinois, 2002*)

L'apprentissage d'une langue vivante est présenté comme « indissociable de la culture qu'elle véhicule. Les mécanismes linguistiques eux-mêmes traduisent des modes de pensée propres à chaque langue » (2007). Ceci est d'autant plus vrai en ce qui concerne le chinois, car « dès la première approche de l'écriture et de l'étymologie graphique de certains caractères », comme le souligne le programme de chinois de 2002, l'apprenant est déjà exposé à une culture sinophone et à un « monde sinisé » bien différent de celui auquel il est habitué (*Programme de chinois, 2002, éd.2003, p.15*).

En ce qui concerne les contenus culturels, les programmes de langues vivantes disposent désormais d'un cadre commun qui délimite les thématiques à traiter à chaque niveau. Ainsi du collège au lycée on peut relever cinq grands thèmes impliqués dans l'enseignement des LV.


1. le thème « modernité et tradition », pour le palier 1 au collège ;
2. le thème « l'ici et l'ailleurs », pour le palier 2 au collège ;
3. le thème « vivre ensemble », pour la classe de seconde ;



4. le thème « les relations de pouvoir », pour la classe de première ;
5. et le thème « le rapport au monde », pour la classe de terminale.

Chaque thématique peut être traitée sous divers angles avec des notions proposées en commun pour toutes les langues. Chaque LV peut ainsi inclure dans son programme, autour de ces notions, des sujets déterminés relevant de « thèmes spécifiques aux sociétés de l'aire concernée » (2003). Quant aux supports et à la pédagogie, c'est à l'enseignant de les choisir en tenant compte du contexte concret. Il s'agit donc d'une approche plurielle et horizontale. Par la mise en place d'un tel cadre commun, l'éducation en langues vise l'appropriation de véritables compétences culturelles et critiques (voir Tableau 10).

En ce qui concerne la progression des connaissances culturelles, le tableau synoptique ci-dessous montre une approche à la fois cognitive et formatrice, qui part des questions les plus immédiates et les plus apparentes, et qui mène à des observations de plus en plus complexes qui nécessitent une réflexion et des problématisations approfondies.

Notions culturelles proposées dans les programmes de chinois de 2002-2007				
Palier 1 <sup>284</sup>	Palier 2	Seconde <sup>285</sup>	Première <sup>286</sup>	Terminale <sup>287</sup>
				
<i>Modernité et tradition</i>	<i>L'ici et l'ailleurs</i>	<i>Vivre ensemble</i>	<i>Les relations de pouvoir</i>	<i>Le rapport au monde</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repères et réalités géographiques</li> <li>- Vie quotidienne et cadre de vie</li> <li>- Patrimoine culturel et historique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Voyage</li> <li>- Sciences</li> <li>- Signes de l'ailleurs chez nous</li> <li>- Langages</li> <li>- Monde de l'école et du travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémoire</li> <li>- Echanges</li> <li>- Lien social</li> <li>- Création</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Domination</li> <li>- Influence</li> <li>- Opposition</li> <li>- Révolte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identité</li> <li>- Interdépendances</li> <li>- Conflits</li> <li>- Contacts des cultures</li> </ul>

**Tableau 10 : Notions culturelles proposées dans les programmes de chinois de 2002-2007**

<sup>284</sup> Les notions culturelles proposées au palier 1 n'ont pas toujours été envisagées de la même façon par les programmes des différentes langues. La quatrième notion portant sur le « patrimoine littéraire et artistique » ne figure ni dans le programme de chinois, ni dans celui de russe, alors qu'elle est bien présente dans les programmes d'allemand, d'anglais, d'arabe (sous la catégorie « la vie culturelle »), d'espagnol (« quelques créations artistiques »), d'hébreu, d'italien (« le patrimoine culturel, artistique, historique et religieux ») et de portugais (« productions artistiques »). Cf. B.O. hors-série n° 6 du 25 août 2005 fixant les programmes de l'enseignement des langues vivantes étrangères au palier 1 du collège.

<sup>285</sup> Par l'arrêté du 8 avril 2010, fixant le *programme de langues vivantes, enseignement commun, seconde générale et technologique* (BO spécial n°4 du 29 avril 2010), le contenu culturel de la classe de seconde porte désormais sur le thème « l'art de vivre ensemble », organisé autour de trois notions : - mémoire : héritage et ruptures, - sentiment d'appartenance : singularités et solidarités, - visions d'avenir : créations et adaptations.

<sup>286</sup> Par l'arrêté du 21 juillet 2010 fixant le programme d'enseignement de langues vivantes, enseignement commun, du cycle terminal pour les séries générales et technologiques (B.O. spécial n° 9 du 30 septembre 2010), le contenu culturel du cycle terminal porte désormais sur le thème « gestes fondateurs et mondes en mouvement » qui est structuré autour de quatre notions : mythes et héros, espaces et échanges, lieux et formes du pouvoir, et l'idée de progrès.

<sup>287</sup> *Ibid.*

## **12.2. Etude diachronique et problématique : évolution de la conception des programmes**

### **12.2.1. Les parutions successives des programmes de chinois**

#### **A. Hypothèse sur la parution des programmes : de la demande à l'offre**

Depuis plus de deux siècles, l'enseignement des langues vivantes en France a été progressivement généralisé et s'étend aujourd'hui à tous les niveaux du système éducatif, de l'école primaire au lycée. Il peut cependant avoir un caractère obligatoire ou optionnel selon les niveaux, les filières et les options définis par l'organisation scolaire : cycle des apprentissages premiers (cycle 1) ou cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), enseignement général ou technique, enseignement ordinaire ou spécialisé, option de détermination ou en option facultative (LV3, LV2 ou LV1), classe bilingue, section internationale ou orientale, etc. Chaque cycle et chaque filière ont leurs objectifs propres et envisagent donc différemment les cours de langue : les horaires, les contenus, les démarches et l'évaluation. Ainsi, si nous considérons que le rôle des programmes est de garantir l'offre scolaire dans le cadre de cette organisation, et que les programmes sont conçus pour être adaptés à des classes de configuration différente, nous pouvons supposer l'existence d'une corrélation entre la demande sociale pour les cours de chinois et la parution des programmes, entre les besoins pédagogiques déterminés et les visées explicitement formulées dans les programmes. Autrement dit, la parution et le renouvellement des programmes de chinois devraient permettre une représentation de la dynamique de la discipline, de la façon dont la demande et l'offre scolaire se déterminent mutuellement et évoluent.

#### **B. Tableau chronologique : la diffusion des programmes de chinois**

A partir de cette hypothèse, et afin d'avoir un aperçu de la génération et de la diffusion des programmes depuis l'implantation du chinois dans le système scolaire, nous pouvons établir la chronologie suivante (Tableau 11) :

Enseignement primaire (maternelle + élémentaire)		Enseignement secondaire Collège		Enseignement secondaire Lycée (LGT, professionnel)	
		1979	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup> 4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	1981	2 <sup>nde</sup> (LV1) 1 <sup>ère</sup> et Term.(LV1) 2 <sup>nde</sup> , 1 <sup>ère</sup> , Term (LV2 et LV 3)
		1985	6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup> 4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup>	1987	2 <sup>nde</sup> (LV1) 1 <sup>ère</sup> (LV1)
				1988	Term. (LV1) 2 <sup>nde</sup> , 1 <sup>ère</sup> , Term. (LV2,,LV3)
2002	transitoire			2002 (& édition livret 2003)	2 <sup>nde</sup> (LV1, LV2, LV3) & Document d'accompagnement des programmes
				2003 (& édition livret 2004)	1 <sup>ère</sup> _ Enseignement obligatoire ou option facultative LV1 LV2 LV3 & Document d'accompagnement des programmes
				2004 (& édition livret 2005)	Term_Programme Enseignement obligatoire ou option facultative LV1 LV2 LV3 & Document d'accompagnement des programmes
		2005 (& édition livret 2006)	Palier 1 : 6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup> (LV1) et 4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup> (LV2) Document d'accompagnement des programmes		
2007	CE1 - CM2	2007 (& édition livret 2008)	Palier 2 : 4 <sup>e</sup> 3 <sup>e</sup> (LV1) Document d'accompagnement des programmes		
2008	Langue vivante et langue et littérature des sections internationales de chinois				
				2009	Sections internationales chinoises : Mathématiques. Cycle terminal
				2011	Sections internationales chinoises : Mathématiques. Classe de première des séries générales
				2012	Sections internationales de chinois : Programme de l'enseignement de la discipline non linguistique mathématiques. Classe terminale

Tableau 11 : Chronologie des programmes de chinois de 1979-2012

### C. Observation : des dissymétries entre les vagues de programmation

Le tableau schématise l'évolution des programmes selon leur date de parution et leur visée (leur application à un public déterminé). De prime abord, nous pouvons constater, trois traits particuliers qui concernent la publication des programmes de chinois depuis 1979.

Premièrement, il y a une dissymétrie entre les vagues de programmation. La durée de validité des programmes successifs est très variable. Ceux de 1979-1981 ont été remplacés peu de temps après leur publication. Les programmes de 1985-1988 sont en revanche restés en vigueur presque vingt ans, jusqu'à l'arrivée des programmes complets publiés à partir de 2002.

Deuxièmement, les premiers programmes sont apparus d'abord pour le collège et ensuite pour le lycée ; à l'inverse les réformes des programmes des années 2000 se sont d'abord appliquées aux lycées, puis aux collèges et enfin à l'école primaire.

Troisièmement, depuis le début des années 2000, il y a un renouvellement total des programmes de chinois pour le collège et le lycée, suivi, de surcroît, par de nouveaux programmes pour l'enseignement primaire et pour les sections spéciales. Ces programmes sont publiés de façon systématique. Par rapport à ceux qui précèdent, leur application semble plus ciblée du fait de mentions très précises de la classe et du public concernés. Le document d'accompagnement publié avec les programmes initiait d'ailleurs un changement important en exigeant un encadrement pédagogique plus explicite.

### D. Interrogations sur le caractère disparate de la parution des programmes

Ces observations nous conduisent à trois interrogations plus précises.

La première concerne l'écart de temps entre les parutions des différents programmes. Dans le précédent chapitre, nous avons étudié la conception générale de chacun de ces programmes. Il en ressort que le renouvellement des programmes au début des années 2000 obéit à la nécessité de moderniser l'enseignement scolaire du

chinois, suite à un changement théorique dans la didactique des langues étrangères en général. Notre analyse montre cependant que la conception et la structuration des programmes de 1985-88 ne se distinguent que peu de ceux de 1979-81. Autrement dit, ce n'est probablement pas la conception didactique qui suffit à elle seule à expliquer ce renouvellement. Ainsi si nous considérons plus particulièrement les programmes de 1985-88, quelles causes ont motivé leur élaboration ? S'agissait-il de répondre à une nécessité absolue, ou d'effectuer une simple mise à jour ? Pour quelles raisons les programmes de 1979-81 devaient-ils être remplacés ? Nous pensons que la réponse à ces questions nous permettrait d'identifier certains des facteurs qui conditionnent le développement de notre discipline et qui déterminent les savoirs enseignables.

La deuxième interrogation porte sur la corrélation entre la parution des programmes et les besoins sociaux. Si nous examinons la situation de l'enseignement du chinois depuis les années 2000, les données statistiques montrent que le renouvellement et la parution des nouveaux programmes sont liés à la popularité grandissante du chinois depuis le début du siècle. D'une part, les effectifs des élèves de chinois, plusieurs fois démultipliés, nécessitent un encadrement performant, et d'autre part, la demande croissante d'apprentissage du chinois suscite l'extension de l'offre de cours à d'autres niveaux scolaires. Une cohérence paraît ainsi entre la nouvelle programmation didactique des années 2000, la demande sociale et les besoins pédagogiques. Mais cette corrélation ne se vérifie pas concernant les premiers programmes de 1979-81 ni ceux de 1985-88.

En effet, les programmes de 1979 et de 1985, élaborés tous les deux pour le collège, ne constituent que des parcours d'étude continus depuis le début de la 6<sup>e</sup> jusqu'à la fin de la 3<sup>e</sup>. Ces textes ne précisent alors rien quant au statut (LV1, LV2 ou option facultative) de l'enseignement du chinois proposé aux les élèves. Il faut en réalité se référer aux programmes des lycées de la même période (ceux de 1981, 1987 et 1988), pour dissiper cette ambiguïté. Ces programmes de lycées sont présentés comme la continuité d'un enseignement de LV1. C'est donc le statut implicite du chinois au collège tel qu'il est pensé par les programmes de 1979 et 1985 : celui d'une LV1 enseignée depuis la classe de 6<sup>e</sup>. Cela posait un vrai problème de

cohérence compte tenu de l'état de l'enseignement du chinois à l'époque : il existait un décalage, impensé, entre la situation réelle de l'enseignement du chinois, qui n'était, dans les faits, quasiment jamais proposé comme LV1, et une situation idéale, celle que présupposaient alors les programmes, dans laquelle les apprenants bénéficieraient de quatre ans d'étude du chinois dès le collège.

Dans les années 1970 et au début de la décennie 1980, le chinois n'était pas ou était peu enseigné comme LV1. Il n'y avait pas de réels besoins pour un programme du collège. La circulaire du 8 janvier 1979 explique clairement cette situation.

C'est surtout au titre de la langue III (à partir de la classe de Seconde) et de la langue facultative hors programme que le chinois est depuis une vingtaine d'années enseigné dans les collèges et lycées français (au nombre de 27 à l'heure actuelle). Trois d'entre eux seulement, depuis quelques années, l'enseignent au titre de la langue II (à partir de la classe de Quatrième). Aucun n'a encore tenté de l'enseigner au titre de la langue I à partir de la classe de Sixième. (Circulaire, 1979)

En 1979, le chinois ne touchait aucun élève de sixième ni de cinquième. Il est également difficile de penser que l'enseignement du chinois comme LV1 ait pu considérablement évoluer six ans après en 1985. Ainsi, nous nous demanderons en quoi consiste l'utilité de ces programmes et pourquoi ils ont été conçus.

Une troisième interrogation s'en déduit : si la conception didactique du chinois a changé depuis 2000 ainsi que l'ordre de présentation des programmes, ces changements sont-ils liés ? Jusqu'à quel point ? Outre l'évolution des conceptions didactiques, quelles autres causes ont pu motiver le renouvellement des programmes ?

### 12.2.2. Les facteurs susceptibles de motiver le renouvellement des programmes

#### A. L'évolution de la langue comme cause de changement des programmes

Il faut tenir compte du contexte historique pour comprendre pourquoi les programmes de 1979-81 sont restés en vigueur si peu de temps. Ces programmes reflétaient un état transitoire de la langue chinoise. C'est surtout l'écriture chinoise qui était alors l'objet d'une succession de réformes et de reculs. Les transformations de cette écriture ont été parfois éphémères. Les savoirs sinographiques prescrits dans les éléments de programmes d'alors s'en sont trouvés partiellement périmés.

Depuis la fondation de la R.P.C., il y avait eu plusieurs projets de réforme de l'écriture chinoise : une première liste de caractères simplifiés (《汉字简化方案》) avait été publiée le 28 janvier 1956 par le Conseil de l'Etat, suivie d'une liste finalisée, intitulée « Table intégrale des caractères chinois simplifiés » (《简化字总表》) publiée en 1964 par le Comité pour la Réforme de l'écriture chinoise (中国文字改革委员会). Ensuite, le 20 décembre 1977, était mise en application l'« ébauche de second projet de simplification des sinogrammes » (《第二次汉字简化方案 (草案) 》) avec sa publication dans le *Quotidien du Peuple* (《人民日报》).

En France, dès 1978, Pénélope Bourgeois avait publié un article dans les *Cahiers de linguistique - Asie orientale* qui informait de la réforme chinoise de 1977<sup>288</sup>. Mais après moins d'un an de mise à l'essai, cette seconde simplification, jugée excessive, fut quasiment abandonnée (l'annonce officielle de l'abandon du projet eut lieu seulement en 1986).

C'est donc dans ce contexte de transition et d'essais de réformes mal assurés que le programme de chinois pour le collège fut publié. Il contenait une vingtaine des caractères faisant partie de la seconde vague de simplification, lesquels, devinrent obsolètes dès les années 1980. Le contenu prescrit se révéla donc rapidement inadapté, ce qui causa le remplacement du programme de 1979 par celui de 1985.

---

<sup>288</sup> Pénélope Bourgeois, 1978, « Simplification des caractères chinois : "Ebauche" du 2ème projet de simplification » In *Cahiers de linguistique - Asie orientale*, vol. 4 n°1, 1978. pp. 89-103.



L'évolution de l'objet d'enseignement constitue donc un des facteurs primordiaux qui déterminent le contenu des programmes scolaires. Et si cette influence est quelques fois moins directe dans d'autres matières, elle est particulièrement marquée dans l'enseignement des langues vivantes. Ce sont aussi les finalités de cet enseignement qui impliquent de tenir compte de la langue telle qu'elle est réellement et telle qu'on la pratique au jour le jour.

La liste suivante réunit les caractères issus de la seconde simplification (1977) apparus dans le programme de 1979 (Tableau 12). Il y a cependant trois caractères du programme pour lesquels nous n'avons pas trouvé de correspondance dans le tableau de la seconde simplification (Tableau 13). Il peut s'agir de caractères erronés ou de variantes. Nous leur avons toutefois supposé une correspondance avec un caractère aujourd'hui en usage d'après leur forme approximative.

Les caractères de seconde simplification apparus dans le programme de 1979

疒	病	鼻	鼻	芽	菜
忡	懂	处	短	荅	答
邈	道	恣	感	畴	晴
沈	酒	留	留	怗	慢
面	面	请	请	祿	算
仗	信	恣	意	冫	雪
迎	迎	清	清	邦	帮

Tableau 12 : Les caractères de seconde simplification apparus dans le programme de 1979

步	步*	窗	窗*	解	解*
---	----	---	----	---	----

Tableau 13 : Les caractères de seconde simplification apparus dans le programme de 1979 (2)

### B. Le changement de la logique de programmation

S'il est normal que la rédaction d'un programme précède sa mise en œuvre, le cas des programmes de 1979 et de 1981 interroge. Tous deux furent initialement destinés au collège alors que le chinois n'y était pas implanté. Ils trouvèrent néanmoins une raison d'être car ils furent en fait tout naturellement appliqués dans les classes de lycée. Cette transposition spontanée reçoit d'ailleurs une approbation officielle et explicite dans les programmes de lycée de 1981 et 1988. Ces derniers notaient qu'il fallait se rapporter aux programmes du collège pour y trouver les instructions concernant le chinois enseigné en LV2 et en LV3 ainsi que l'indiquent les textes suivants :

Pour les élèves débutant le chinois en quatrième ou en seconde, on se basera naturellement sur les programmes élaborés pour la sixième et la cinquième. (*Programme de chinois*, 1981)

La liste des 400 caractères dont la connaissance est indispensable pour les épreuves de langue 2 ou 3 a été publiée notamment dans le numéro spécial du B.O. (*Programmes des collèges*) paru en association avec le Livre de Poche. (*Programme de chinois*, 1988)

Ce renvoi montre qu'en réalité, au lieu d'être strictement circonscrits à l'enseignement du chinois LV1 ou LV2 au collège, les programmes de 1979 et de 1985 constituent plutôt une planification des quatre premières années d'enseignement et d'apprentissage du chinois langue étrangère. Il y a là une idée relativement abstraite de la programmation pédagogique : les contenus y sont pensés de manière cumulative (à la première année succèdent la deuxième puis la troisième) sans que soient pris en compte le contexte particulier du collège, ni l'âge des apprenants.

Cette conception cumulative de l'enseignement du chinois, traditionnelle dans les années 80, considère que les acquis sont essentiellement fonction du nombre d'années d'étude. Mais l'esprit de ces programmes laisse par ailleurs une considérable marge d'appréciation aux enseignants soulignant qu'ils doivent s'adapter aux circonstances :

Il appartient au maître de l'adapter aux conditions et aux besoins réels de ses classes. (Circulaire, 1979)

Les variables sont multiples : l'âge ou la capacité d'apprentissage, la motivation des apprenants, la place du chinois parmi les priorités qu'ils se donnent (LV1 obligatoire ou LV3 facultatif). Il faut encore tenir compte du volume horaire en fonction des filières et des options. Cependant, une ambiguïté demeure, même lorsque l'on tient compte de toute ces variables, dès lors qu'on applique les programmes initialement conçus pour le collège au lycée.

Le programme de 1988 de chinois LV2 et LV3 au lycée, transpose ceux des classes de 6<sup>e</sup> 5<sup>e</sup> 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de 1985 sans préciser comment répartir les enseignements sur les trois niveaux de seconde, première et terminale. Il implique également l'acquisition des 400 caractères dont la liste était publiée dans le programme du collège sans tenir compte de la différence entre les apprenants de LV2 qui ont commencé le chinois dès la 4<sup>e</sup> et ceux de LV3 qui ne débutent qu'en seconde.

Cette indétermination pourrait être un des motifs qui a mené à l'élaboration de programmes plus différenciés. C'est ce dont témoigne la publication échelonnée des programmes de chinois depuis le début des années 2000.

Enseignement secondaire : Collège		Enseignement secondaire : Lycée LGT, Lycée professionnel	
1979	6 <sup>e</sup>	1981	2nde (LV1)
	5 <sup>e</sup>		1ère et Term. (LV1)
	4 <sup>e</sup>		2nde, 1ère, Term. (LV2 et LV 3) Cf. Programme du collège : 6 <sup>e</sup> et 5 <sup>e</sup>
	3 <sup>e</sup>		
1985	6 <sup>e</sup>	1987	2nde (LV1)
	5 <sup>e</sup>		1ère (LV1)
	4 <sup>e</sup>	1988	Term. (LV1)
	3 <sup>e</sup>		2nde, 1ère, Term. (LV2 & LV3) Cf. Programme de chinois de 1981 et liste de 400 caractères publiée dans le programme du collège

**Tableau 14 : Chronologie des programmes de chinois de 1979 à 1988**

Or l'ordre dans lequel les programmes sont publiés est révélateur de la façon dont ces programmes ont été élaborés. Nous pouvons ici distinguer deux démarches : l'une, ascendante, qui consiste à publier d'abord les programmes pour le collège et ensuite pour le lycée. L'autre, descendante, qui consiste à envisager la scolarité comme un tout, à considérer d'abord les objectifs finaux (par exemple, les compétences attendues lors du baccalauréat) pour déterminer ensuite, degré par degré, les moyens d'y parvenir.

Lors des années 1970 et 1980, le chinois était encore considéré comme une « langue rare », une discipline au mieux optionnelle dont l'enseignement n'était guère pris en compte dans la réflexion globale sur les langues vivantes. Sa programmation relevait surtout d'une conception cumulative, selon laquelle la maîtrise des bases rendait possible l'acquisition de savoirs supplémentaires année après année. C'est ce que nous nommons « logique ascendante » de l'acquisition des savoirs. Puisque l'apprentissage des langues vivantes commençait au collège, il fallait d'abord un programme pour ce premier cycle. Même si cette programmation ne correspondait pas à la situation réelle du chinois (puisque dans les faits il n'était pas enseigné au collège à cette époque), elle avait toute sa pertinence puisqu'on pouvait l'adapter et la transposer au second cycle.

Dans cette optique, les premières années d'enseignement pouvaient être conçues comme un absolu : une somme de compétences et de savoirs qu'on peut déterminer abstraitement et qui doivent être acquis une fois pour toutes. Mais dès lors que l'offre de chinois s'est développée au lycée et qu'elle a concerné des milliers d'élèves, la logique qui a présidé à l'élaboration de ses programmes a changé. Il faut ici rappeler une caractéristique essentielle de l'enseignement secondaire français. Le collège est ou se veut « collège unique » et constitue le dernier cycle de la scolarité obligatoire. Tandis que le lycée prépare au baccalauréat, qui est le premier grade universitaire. Les enseignements du lycée sont déterminés par la perspective de l'examen terminal, le baccalauréat (le brevet des collèges ré-institué dans les années 1980 n'a pas un tel poids au collège).

La logique qui préside aux enseignements du lycée est donc pleinement et légitimement « descendante » : c'est l'examen terminal qui détermine et qui légitime les attendus formulés dans les programmes du deuxième cycle. En tant que discipline du baccalauréat, le chinois s'est pleinement institutionnalisé, ce qui a eu des répercussions sur la façon dont ses programmes ont été élaborés. Ainsi, les nouveaux programmes des années 2000 sont davantage conçus selon cette logique descendante, à partir des objectifs finaux clairement définis, on planifie le contenu et la progression. On cherche donc à dessiner un parcours rationnel.

### C. L'évolution de la conception et de la teneur des programmes

Les programmes des années 1970-80 constituaient un cadre relativement lâche. Ils étaient constitués de quelques feuillets d'instructions et n'indiquaient guère que des domaines de connaissances à enseigner dans l'ensemble des classes du collège ou dans l'ensemble de celles du lycée.

Les programmes de chinois de 2002-2007 sont plus déterminés et comptent désormais jusqu'à plusieurs dizaines de pages pour chaque niveau, sans même compter un document d'accompagnement de la même ampleur. Cette augmentation considérable du volume ne correspond pas qu'à une plus grande précision, mais révèle un changement d'esprit. C'est fondamentalement - et indépendamment de chaque champ disciplinaire - la réflexion didactique elle-même qui a évolué et qui a abouti à une redéfinition de ce qu'est un programme scolaire.

Dans la mesure où ses concepteurs se soucient davantage de la construction du *curriculum* de l'apprenant, le programme scolaire cesse d'être la simple planification de l'acquisition d'un contenu, et se constitue comme un cadre conceptuel et pédagogique qui oriente l'ensemble des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

### D. L'évolution de l'encadrement institutionnel

Sur le plan institutionnel, la succession des chargés d'inspection puis des inspecteurs peut aussi être un facteur susceptible de motiver le renouvellement des

programmes. Relevons donc, à l'échelle nationale, les noms de :

- Robert Ruhlmann, chargé de mission IGEN en chinois de 1977 à 1984 ;
- Maurice Coyaud chargé de mission IGEN en chinois de 1984 à 1998 ;
- Joël Bellassen chargé de mission IGEN en chinois de 1998 à 2006 et premier Inspecteur général de chinois de 2006 à 2015.

Nous pouvons supposer qu'avec chaque changement d'inspecteur le pilotage de la discipline évolue. Les priorités d'encadrement, les réflexions pédagogiques et la prise en compte des avancées didactiques, peuvent susciter un renouvellement des programmes scolaires.

Ces trois figures, qui ont grandement contribué à la promotion de l'enseignement du chinois comme discipline scolaire, sont dotés de profils différents : spécialiste en littérature, linguiste et enfin spécialiste en didactique du chinois langue étrangère.

Robert Ruhlmann (1920-1984), ancien élève de l'École normale supérieure, agrégé de lettres, fut professeur de chinois à l'Institut national des langues et civilisations orientales (Inalco) et à l'Université Paris III. Ses travaux, qui portaient essentiellement sur la littérature chinoise, s'étendaient des légendes traditionnelles aux auteurs modernes. Sa passion, selon H.C. Mills (1985), était l'enseignement du chinois. Il en connaissait les acteurs, la tradition et l'évolution.

Maurice Coyaud (1934-2015). A la différence de R. Ruhlmann qui était un littéraire, Maurice Coyaud était un linguiste et un spécialiste des langues et des cultures de l'Asie de l'Est. Il maîtrisait le russe, le chinois, le mongol, le birman, le tagalog, le coréen et le japonais. Il a publié de nombreux essais, anthologies, et traductions. Directeur de recherche au CNRS, membre du laboratoire LACITO<sup>289</sup>, il était aussi responsable des éditions PAF<sup>290</sup>. Il a notamment enseigné à l'université, à l'École Polytechnique, à l'INALCO et à l'EHESS.

---

<sup>289</sup> Langues et civilisations à tradition orale.

<sup>290</sup> Editions P.A.F. : Pour l'analyse du folklore

Joël Bellassen (1950-)<sup>291</sup>. Diplômé de philosophie et de chinois, professeur certifié de Chinois en 1978, enseignant aux Universités Paris VII, Paris VIII, et à l'INALCO, il obtient en 1997 la première HDR<sup>292</sup> en didactique du chinois en France. Il est aussi directeur de recherche au sein de l'équipe de recherche PLIDAM depuis 2006. Reconnu internationalement, il a participé à de nombreuses manifestations scientifiques sur la didactique du chinois LE dont il est un promoteur essentiel. Il est l'auteur de nombreux articles sur l'enseignement du chinois, de manuels de chinois<sup>293</sup> et de matériels pédagogiques<sup>294</sup>.

Ces brefs aperçus biographiques montrent que l'encadrement institutionnel s'appuie de plus en plus sur les ressources de la didactique, ce qui coïncide avec une rupture dans la conception disciplinaire du chinois LVE au début des années des années 2000.

### **12.3. Le chinois au lycée, au collège et à l'école : continuité et ruptures dans la détermination des savoirs à enseigner**

En un demi-siècle, nombre de changements ont affecté à la fois la méthodologie des enseignements scolaires et le contexte dans lequel se déploient ces enseignements. La langue, objet d'enseignement, n'est plus conçue aujourd'hui comme elle l'était dans les années 1950-60, au début de la massification scolaire. Les nouvelles technologies ont eu, elles aussi, un impact sur les modalités d'enseignement et d'apprentissage des langues.

Ainsi, après avoir distingué trois vagues de programmation et étudié la conception générale de l'enseignement du chinois qui correspond à chacune d'elles

---

<sup>291</sup> Cf. Site page personnel : <http://joelbellassen.com/>.

<sup>292</sup> Titre du mémoire d'Habilitation : *Eléments de didactique du chinois, éléments d'une didactique des langues à écriture non alphabétique* (Université Paris 7, 1997).

<sup>293</sup> Tels que la *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises* (nouvelle édition avec DVD), éd. La Compagnie, 1989 & 2008. *Le Chinois par boules de neige - Niveau A2* (avec Liu Jialing), CNDP, 2012.

<sup>294</sup> *Le Chinois pour tous* (avec A. Arslangul), Bescherelle-Hatier, 2010.

(Partie III. CH.12.1.), nous nous interrogerons ici sur la continuité et la discontinuité dans la détermination des savoirs à enseigner.

- Les mêmes savoirs sont-ils toujours considérés comme indispensables dans l'apprentissage du chinois LVE ? Les enseigne-t-on toujours dans le même ordre ? Les nouveaux programmes amènent-ils de nouvelles priorités ?
- Comment ces nouveaux programmes règlent la *chronogenèse* des savoirs ? Instaurent-ils de nouveaux rythmes d'apprentissage ? Exige-t-on le même niveau pour le même parcours ?
- Relativisent-ils des savoirs auparavant considérés comme fondamentaux ? Y va-t-il des savoirs périmés ?

### 12.3.1. Continuité et ruptures dans les contenus linguistiques

#### A. La phonologie<sup>295</sup>

Il faut noter que le terme « phonologie » employé couramment dans les programmes des langues ne doit pas être entendu dans son acception rigoureuse qui désigne la « partie de la linguistique qui a pour objet d'étudier les phonèmes d'une langue, leur fonction dans la chaîne parlée et la manière dont on les combine pour former des unités significantes » (*Dictionnaire de l'Académie française*, 9<sup>ème</sup> édition). Il s'agit ici simplement pour l'élève de maîtriser pratiquement les éléments et les règles relatifs à la prononciation et à la transcription phonétique<sup>296</sup>. C'est l'acception à laquelle les programmes scolaires se réfèrent et dans cette partie du travail, nous nous en tiendrons à celle-ci.

---

<sup>295</sup> Il s'agit également de la définition donnée par le *Trésor de la langue française* : « Phonologie. LING., science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique (Lang. 1973) », *TLFi.*) Elle est donnée également par le *Dictionnaire de la langue française (Littré)*, ainsi que par la plupart des dictionnaires usuels comme le *Petit Robert* (édition 2007).

<sup>296</sup> Cette deuxième acception du terme « phonologie », qui n'est certes pas scientifique, est toutefois recensée dans le *Larousse* : « ensemble des principes ou règles déterminant les systèmes de sons dans telle ou telle langue naturelle », *Larousse*, édition électronique, dernière consultation le 11 octobre 2015.



Comme pour beaucoup d'autres langues, « l'étude de la phonologie » (programme de 2005) constitue une première étape de l'enseignement linguistique. En chinois, elle implique notamment « la maîtrise du système tonal et celle de la transcription pinyin » (*ibid.*). Ces deux aspects phonétiques, considérés comme pouvant « s'acqu[erir] relativement vite » (2002), font l'objet d'une pédagogie qui a peu varié depuis les débuts de la programmation du chinois. Ainsi, la phonétique est étudiée de façon intensive durant la première année d'apprentissage et consolidée en deuxième année. Simultanément, l'accent est mis sur les quatre tons et sur la transcription pinyin. Toutefois quelques évolutions sont progressivement apparues : des approches prescrites de plus en plus précisément et des objectifs plus spécifiques.

Nous pouvons les repérer ainsi :

Instructions relatives à l'étude de la phonologie du chinois LV1 en 6 <sup>e</sup> (pouvant concerner également le chinois LV2 en 4 <sup>e</sup> et LV3 en 2 <sup>nd</sup> )			
	<i>Programmes de 1979/81</i>	<i>Programmes de 1985/88</i>	<i>Programmes de 2002/07</i>
Objectif à la fin de la 6 <sup>e</sup>	- Faire acquérir « les principaux automatismes de prononciation »*	Sans précision particulière	- Maîtriser « le système tonal et celui de la transcription pinyin »*** au Palier 1
Consolidation ultérieure	En 5 <sup>e</sup> : - assurer la maîtrise du « phonème et [des] tons ».	En 5 <sup>e</sup> : - renforcer «[le] bon découpage oral de la phrase »** ; - initier l'élève « à l'existence d'un accent de mot, et d'un accent de syntagme (groupe de mots) »	En 5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> : - « L'étude de la phonologie » définie par le Palier 1 est conçue pour les deux premières années d'apprentissage au collège. - Ensuite, les « compétences phonologiques » sont renforcées au Palier 2 du collège.
Déroulement / approche	- Présenter « l'ensemble des phonèmes de la langue chinoise » ; - ne pas « trop insister, dans les premiers temps, sur les plus difficiles » ; - insister « sur la prononciation à	- Mener « conjointement » l'apprentissage de la phonologie et de l'écriture ; - utiliser des « listes de paires minimales » de tons et de consonnes initiales pour « faire répéter [...] chaque	- Initier l'élève « à la mélodie tonale de la langue chinoise » ; - insister sur « la perception des quatre tons » avec un « entraînement régulier » et diversifié : écoute, reproduction, activité ludique ; - « sensibiliser les élèves à la prosodie du chinois à travers des exercices tels

	l'aide de phrases courtes et de brefs dialogues inspirés de la vie quotidienne ».	élève individuellement » ; - utiliser « des enraidissements de mots isolés [...] présentés avec plusieurs voix ».	que la répétition à haute voix, l'apprentissage par cœur d'une leçon et sa restitution » ; - aborder les caractéristiques phonologiques « à mesure que les élèves découvrent des mots nouveaux » ; - faire découvrir des sons nouveaux « à partir du lexique en usage dans la classe » ; - renforcer l'apprentissage de la transcription pinyin par des exercices tels « la répétition individuelle ou collective après écoute ; la lecture à haute voix de mots notés en pinyin ; des dictées de mots notés en pinyin ; [ainsi que la pratique de la saisie informatique] avec pinyin ; [et] la recherche de sinogrammes dans des dictionnaires ».
Prescription particulière	- Prendre en compte les sons « communs au français et au chinois (voyelles et consonnes) » ; - « [mener] de front [l'apprentissage des tons] avec celui des phonèmes » ;	- Veiller à la « réalisation correcte des tons et des consonnes affriquées » ; - sensibiliser l'élève à différentes voix.	- Veiller à la « justesse » de la prononciation du chinois qui « entraîne une meilleure communication » avec les interlocuteurs natifs ; - veiller à ne pas faire entendre « exclusivement la voix [du] professeur » et « s'appuyer, dès le départ, sur des documents sonores courts ».
Utilisation du pinyin	La transcription pinyin est utilisée en tant que « notation alphabétique » qui favorise la perfection de la prononciation. Sa maîtrise, considérée comme allant de soi, n'est pas exigée particulièrement par le programme.	Le pinyin est exigé comme « la seule transcription admise » par le programme. Toutefois, son utilisation n'est pas autorisée « dans le thème ou la rédaction en chinois ».	La maîtrise de la transcription pinyin est déterminée comme « un objectif pédagogique majeur » (2002 & 2005), dans la mesure où ce système de notation phonétique est un des plus utilisés pour la saisie informatique des caractères chinois. D'autre part, en adoptant une approche différée oral-écrit, l'utilisation du pinyin « libère en partie l'expression écrite » (2002). Ainsi, pour les caractères de faible utilité ou de « mince intérêt », « l'apprentissage de l'écrit sera donc différé ou suppléé par le pinyin ».

Utilisation des supports	Sans précision.	- « Le professeur doit obligatoirement utiliser des textes enregistrés par de bons locuteurs de mandarin » ; - L'utilisation des « matériels vidéo chinois » est également recommandée.	« L'utilisation de l'outil audiovisuel est donc souhaitable ».
	(*Les instructions citées dans cette colonne sont extraites du programme du collège de 1979.)	(**Les instructions citées dans cette colonne sont extraites du programme du collège de 1985.)	(***Sauf indication particulière, les instructions citées dans cette colonne sont extraites du programme du collège palier 1, publié en 2005.)

**Tableau 15 : Instructions relatives à l'étude de la phonologie du chinois LV1 en 6<sup>e</sup>**

De cet inventaire, il ressort que la didactique de la phonologie en chinois évolue vers une approche situationnelle et moins automatique.

L'approche contemporaine vise surtout à dynamiser l'apprentissage du chinois, à combattre le découragement et à susciter un intérêt communicatif. Elle accepte donc, à titre provisoire, des imperfections dans la prononciation en chinois. Par exemple, les programmes de 2002-07 insistent sur « la perception des quatre tons » au début de l'apprentissage mais non sur la production.

De ce point de vue, il faut souligner les deux mentions du programme de 2005 qui invitent l'enseignant à aborder les caractéristiques phonologiques « à mesure que les élèves découvrent des mots nouveaux » et à faire découvrir des sons nouveaux surtout « à partir du lexique en usage dans la classe » (2005). De ce fait, l'acquisition phonétique se fonde dans celle des connaissances générales relatives à la langue chinoise.

Cette conception est confirmée par l'élaboration du Palier 2 (2007). Ce dernier ne présente plus les objectifs phonologiques isolément comme le faisaient les programmes précédents (on pouvait ainsi trouver les rubriques « Phonétique » dans le programme de 1979, « Prononciation » en 1985, ou « La phonologie » en 2005). Ces

objectifs sont désormais intégrés directement dans différentes activités orales, par exemple :

**Extrait 36 :**

• a. Compréhension de l'oral  
*L'élève sera capable de comprendre les points essentiels d'une intervention énoncée dans un langage clair et standard.*

Exemples d'interventions	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique, maîtrise du <i>pinyin</i>
<p><b>Instructions et consignes détaillées</b></p> <p>Comprendre le déroulement du cours</p>	<p>这节课，先复习，最后听写。 现在跟老师念课文，一会儿老师听同学们念。 现在用十五分钟的时间学生词，然后学新课。 请你上黑板。同学们看黑板。 请你们听老师的问题，然后回答。 他说得对不对？什么地方说错了？他的发音怎么样？</p>	<p>La situation de classe, le lexique propre à l'école</p> <p><b>Le monde de l'école</b></p>	<p>Les verbes résultatifs Les locatifs</p> <p>Le complément d'appréciation</p>	<p>Être attentif aux mélodies de phrases, aux découpages de mots</p> <p>Repérer les intonations et la longueur des syllabes</p>

(Description des activités de communication langagière, Chinois, Palier 2, 2007, éd.2008, p.23)

**Extrait 37 :**

• a. Expression orale en continu  
*L'élève sera capable de s'exprimer de manière simple sur des sujets variés*

Exemples de production	Formulations	Compétences culturelle et lexicale	Compétence grammaticale	Compétence phonologique
<p><b>Reformulation, paraphrase</b> Raconter une histoire ou un film brièvement en donnant ses impressions, par exemple « Épouses et concubines », « Pas un de moins »...</p>	<p>这个故事发生在以前的中国, 因为人们的衣服不是现代的。这是中国的一个小城市, 不是在北京。电影讲的是一个女人的故事, 人们叫他四太太, 她很不幸福。她的丈夫比她大很多, 一共有四个太太。第一个太太很老, 第二个太太很坏, 第三个太太会唱京剧, 后来三太太死了。在这个家里, 四太太没有朋友。在这个故事里, 我们可以看到中国过去女人的生活。电影里的衣服, 房子都很好看。</p>	<p><b>Signes de l'ailleurs chez nous : le cinéma</b></p> <p><b>La famille chinoise traditionnelle, la condition féminine en Chine...</b> 四太太</p>	<p>Les verbes qualificatifs</p> <p>L'expression 讲的是</p> <p>Le préfixe ordinal 第</p> <p>La conjonction 后来</p>	<p>Les diphtongues "ai/ ia"</p> <p>Le changement de ton de 不</p> <p>Les triphongues "iao/ uai"</p> <p>Les schémas intonatifs La réalisation du « g » final</p>

(Ibid., p.27)

Ainsi, il semble que l'essentiel de l'approche phonologique suggérée par les derniers programmes consiste en une démarche progressive - mais aussi plus naturelle - dans la mesure où elle n'implique pas un apprentissage systématique de

tous les éléments phonétiques<sup>297</sup> et de leur transcription pinyin simultanément (ce qui est en revanche souvent exigé dans le cas de l'étude du chinois dans le supérieur<sup>298</sup>).

Parallèlement, l'adoption de l'approche différée oral-écrit ainsi que la prise en compte de l'importance des échanges numériques, ont donné une nouvelle importance à la transcription pinyin : celle-ci devient plus qu'une simple notation phonétique servant à aider la prononciation : une solution libérant l'expression écrite et orale. La méthode hybride - caractères et pinyin - utilisée dans l'apprentissage de l'écrit s'appuie sur la bonne maîtrise des principes et règles phonétiques. La saisie informatique avec le pinyin favorise des activités de production phonétique et de réception des caractères (il s'agit des compétences partielles selon le CECRL). Elle prépare l'apprenant à une modalité d'échange que le monde du travail utilise couramment.

### B. La grammaire

L'étude de la grammaire constitue l'un des aspects les plus traditionnels de l'enseignement et de l'apprentissage des langues en France et l'un des plus précisément déterminés dans les instructions officielles des programmes. Toutefois, son statut a évolué au travers de changements d'orientation pédagogiques et méthodologiques (Pour les différents courants de la didactique des langues cf. Puren, 1988).

Ainsi, concernant l'enseignement du chinois, pour clarifier le traitement des questions grammaticales exigé par les programmes, nous avons établi deux comparaisons :

- une première comparaison, sommaire, avec les programmes des autres langues, période par période, afin de vérifier si l'enseignement du chinois

---

<sup>297</sup> Certains manuels utilisés dans le supérieur parlent aussi du « phonème » tels *Méthode de chinois premier niveau* de l'INALCO (2003, 2009).

<sup>298</sup> Faute de programmes, on peut se référer aux différentes méthodes souvent utilisées dans les études universitaires de chinois : *Le chinois contemporain* « 当代中文 » (2006, 2010), *Méthode de chinois : premier niveau* de l'INALCO (2003, 2009), *C'est du chinois : manuel pour débutant, comprendre et parler* (2008, 2010), par exemple.

réserve un traitement spécifique ou une détermination particulière à la grammaire ;

- et une seconde comparaison, diachronique, des trois périodes de programmation propres à l'enseignement du chinois, afin de montrer l'évolution du rôle et de la place dévolus aux savoirs et compétences grammaticaux dans cette langue.

La première analyse nous montre d'abord que l'enseignement de la grammaire du chinois respecte pleinement l'esprit de l'enseignement des LVE. Le principe et la conception générale du programme grammatical du chinois (ainsi que du programme en général) est à chaque époque assimilable à celui des autres langues. Par exemple, les programmes du collège de 1985<sup>299</sup> déterminaient pour chaque LVE les contenus et les objectifs grammaticaux par niveau dans une partie indépendante. De nombreux éléments grammaticaux - groupe nominal, groupe verbal, prépositions, structures de phrase...- étaient souvent énumérés. On retrouve ces éléments très déterminés dans les programmes de Palier 1 de 2005, mais en outre les « compétences grammaticales » sont davantage contextualisées dans les activités de communication. Cette comparaison entre différentes LVE confirme que, malgré un fonctionnement relativement différent et les controverses sur l'existence d'une « grammaire »<sup>300</sup> de la langue chinoise, son enseignement s'appuie sur le même fondement théorique et la même conception didactique que les langues à écriture alphabétique. Par là, nous entendons notamment la catégorisation des mots par leur fonction dans l'énoncé, l'analyse syntaxique et une approche graduée.

---

<sup>299</sup> A l'époque, c'est surtout le terme « collèges » au pluriel qui était employé. Dans la section langues vivantes étrangères, les programmes de 1985 concernent 12 langues : l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, l'hébreu moderne, l'italien, le japonais, le néerlandais, le polonais, le portugais et le russe. Le japonais, le néerlandais et le polonais étant nouvellement institutionnalisés dans les collèges ne connaissaient alors pas encore de « programme définitivement arrêté ».

<sup>300</sup> A ce sujet, il importe de clarifier la notion de grammaire. Certes, la grammaire chinoise ne se prête pas exactement au même type d'analyses que celles des langues européennes, telles que la grammaire du français qui porte beaucoup d'attention à l'orthographe et à la morphologie. Mais comme toute langue naturelle, il y a, en chinois, des régularités, des mécanismes et des éléments constitutifs et caractéristiques que l'on peut relever par des études systématiques et par une démarche descriptive. Ces études empruntent d'ailleurs à la linguistique descriptive et à la linguistique fonctionnelle.

Le tableau ci-après (Tableau 16 : « Les instructions relatives à l'étude de la grammaire dans les programmes du chinois (1979-2007) ») relève les principales prescriptions grammaticales en chinois, incluant certains préambules communs aux programmes de différentes langues, il permet de repérer plus précisément une rupture principielle dans le traitement de la grammaire des LVE depuis le début des années 2000.

- sur le plan des principes, le rôle de la grammaire dans l'apprentissage des langues est redéfini. Elle doit être « au service de la communication » (*Programme de chinois, 2004 & 2005*) et « de l'enrichissement culturel » (*Programme de chinois, 2005*) ;
- et sur le plan de l'application, les objectifs linguistiques sont réajustés afin que le développement des connaissances grammaticales puisse profiter à l'approche communicative.

A ce propos, nous signalons que, bien que la grammaire ne soit plus considérée comme l'alpha et l'oméga de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, bien que les « classes de grammaire » de l'enseignement secondaire<sup>301</sup> aient officiellement disparu et que la méthodologie traditionnelle soit en retrait depuis le milieu du XXème siècle, l'étude de la grammaire, garde toujours une certaine emprise sur l'enseignement des langues jusqu'à nos jours, dans l'esprit des élaborateurs de programme ou de manuel ou dans la pratique de certains enseignants. Par exemple, dans le préambule commun aux programmes des LVE en 1985, la « réflexion grammaticale » était considérée comme devant être « directement utile à la formation intellectuelle ». C'est encore pour cela que le discours préliminaire des programmes de 2005 met explicitement en garde contre une importance excessive accordée à l'étude de la grammaire et appelle l'enseignant à « [veiller] à ne pas compromettre par des ambitions grammaticales excessives la mise en confiance [de l'élève] par rapport à la langue [étudiée] » (« préambule commun », *Programme des langues vivantes, 2005*).

---

<sup>301</sup> Dans les « classes de grammaire », la grammaire des langues classiques ou modernes était la matière principale.

Malgré l'importance de la grammaire dans l'enseignement des langues, la façon dont elle est conçue et étudiée a beaucoup évolué au fil des années. Le changement des termes et des notions utilisés par les programmes en témoigne (ils sont recensés dans le tableau). Dans les programmes de 2002-07, l'approche grammaticale dynamique et active cherche à favoriser des compétences langagières réelles, la méthodologie grammaire-traduction, plus ancienne, étant jugée inefficace en ce sens. Le contenu grammatical est désormais enseigné afin de favoriser l'appréhension du « fonctionnement d'une langue » (*Chinois*, 2002), et non plus pour prescrire des formes et des règles à suivre strictement. Il doit toujours être abordé « en situation » (*Chinois*, 2007) et vise « des moyens d'expression nécessaires dans des situations diverses » (*Chinois*, 2003). En effet les savoirs grammaticaux ne sont plus pensés comme des fins en soi, mais comme une des compétences, la « compétence grammaticale » (depuis 2002), nécessairement mobilisée et développée dans les activités communicatives. Un aspect innovant de l'approche active se manifeste dans les programmes contemporains : la progression des connaissances grammaticales est déterminée au gré des activités langagières et des tâches à accomplir, mais ne dicte plus son propre rythme aux apprentissages comme le voulaient d'anciens programmes.

Cependant, dans une conception situationnelle de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, les savoirs grammaticaux ne sont pas toujours présentés « de manière progressive ou sinusoïdale » (*Chinois*, 2003). La gestion des *connaissances imparfaites voire partielles* en ce domaine constitue ainsi - comme d'ailleurs la connaissance d'autres aspects linguistiques - un enjeu didactique primordial. C'est la raison pour laquelle les programmes insistent sur la distinction entre la « grammaire de reconnaissance » et la « grammaire de production » (« préambule commun » 2002-04) ou la « grammaire active » et la « grammaire passive » employées plus particulièrement par les programmes du chinois depuis 2003, et préconisent « un enseignement en spirale » (*Chinois*, 2007) qui permet de « revenir sans cesse sur ce qui a déjà été appris [...] [afin que l'élève parvienne] pas à pas à une maîtrise active des compétences » (*Chinois*, 2007).



Les instructions relatives à l'étude de la grammaire dans les programmes du chinois (1979-2007)			
	<u>Terme et notion utilisés (outre celui de « grammaire »)</u>	<u>Présentation dans le programme</u>	<u>Principes pédagogique et didactique</u>
<b>Programmes de 1979/81</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- structures grammaticales</li> <li>- automatismes grammaticaux (circulaire 1979)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sous le titre « grammaire », niveau par niveau 1979 et 1981</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- en 3<sup>e</sup> : « L'acquisition des structures fondamentales de la grammaire chinoise sera approfondie et considérée [...], en vue d'une expression vivante et nuancée (1979).</li> <li>- en 2<sup>dne</sup> LV1 : « l'emploi extensif de ces structures [fondamentales], [...] perme[t] l'acquisition d'expressions idiomatiques et la lecture de textes originaux non remaniés » (1981).</li> <li>- en 1<sup>ère</sup> et term.LV1 : « Les maîtres devront initier les élèves [...] à l'analyse stylistique : modifications des structures grammaticales de base en fonction du rythme ou des intentions des auteurs ; choix entre coordination et subordination ; nuances et liberté syntaxique » (1981).</li> </ul>
<b>Programmes de 1985/88</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- structure grammaticale</li> <li>- outils grammaticaux 是 et 有 (6<sup>e</sup>, 1985)</li> </ul>	<p>Seulement dans le programme du chinois du collège (1985) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans l'introduction générale de « Nature et objectifs »</li> <li>- dans la partie « Instructions »</li> <li>- dans les programmes des classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, et 3<sup>e</sup>, sans titre particulier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « une réflexion devra [...] être orientée sur la spécificité de la structure grammaticale de cette langue » (Chinois « Nature et objectifs », 1985).</li> <li>- « En grammaire, on s'efforce d'éviter les claques du français : on ne parle pas du temps du verbe, mais d'aspect. On ne parle pas d'adjectif : il n'y a que des verbes de qualité ou d'état en l'occurrence [...] » (Chinois « Instructions », 1985).</li> </ul>
<b>Préambule commun 1985</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- réflexion grammaticale</li> <li>- éléments linguistiques</li> </ul>		<p>« La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères » (1985).</p>

<p><b>Programmes de 2002/04</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissances grammaticales</li> <li>- schémas grammaticaux</li> <li>- connaissances lexico-grammaticales</li> <li>- catégories grammaticales et leurs représentation (formes coutes, variantes écrites, emplois différents, emplois parallèles)</li> <li>- automatismes</li> <li>- logique interne de la langue</li> <li>- outils grammaticaux</li> <li>- structures et emplois grammaticaux</li> <li>- acquisitions grammaticales</li> <li>- formes grammaticales</li> <li>- repères grammaticaux</li> <li>- traitement de la grammaire</li> </ul> <p><b><u>Notion didactique innovante :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- grammaire active et grammaire passive (2003 et 2004)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dans le « programme grammatical » détaillé du chinois LV1, LV2 et LV3 (2002)</li> <li>- dans le chapitre « grammaire » du chinois LV1 et LV2 (2003)</li> <li>- dans le « contenu linguistique » du chinois LV3 (2004)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « L'apprentissage du chinois doit permettre [...] une réflexion sur le fonctionnement d'une langue dépourvue de temps verbaux, de conjugaisons, de genre et de nombre » (2002)</li> <li>- « On met à profit leur curiosité intellectuelle ainsi que leur besoin de comprendre pour [...] les aider à découvrir les faits grammaticaux qui éclairent le fonctionnement de la langue » (2002).</li> <li>- « Dans le cycle terminal, les contenus grammaticaux visent des moyens d'expression nécessaires dans des situations diverses [...]. Ceux-ci ne sont plus présentés de manière progressive ou sinusoïdale, mais au gré des documents étudiés, et parfois à travers des bilans systématiques.» (2003, LV1)</li> <li>- « L'enseignant se doit de faire une distinction entre grammaire active et grammaire passive et graduer ses exigences » (2003).</li> </ul> <p>(Cet inventaire des prescriptions n'est pas exhaustif).</p>
<p><b>Préambule commun (2002/05)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissances grammaticales</li> <li>- organisation syntaxique</li> <li>- faits de langue</li> <li>- faits de langue grammaticaux</li> <li>- marqueurs grammaticaux</li> <li>- agencement grammatical d'un texte oral ou écrit</li> <li>- notions grammaticales explicitée</li> <li>- outils grammaticaux</li> </ul> <p><b><u>Notion didactique innovante :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- grammaire de reconnaissance et grammaire de production</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sous le chapitre « Le lexique et la grammaire »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « Approfondissements du lexique et de la grammaire vont de pair ; [...] Le principe d'organisation des faits de langue et de hiérarchisation de leurs occurrences contribue à une meilleure assimilation des particularités de la langue étudiée. » (2002).</li> <li>- « On fait très clairement une distinction entre grammaire et lexique de reconnaissance [...] et grammaire et lexique de production [...] » (2002).</li> <li>- « Une approche contrastive amène à reconnaître que les moyens lexicaux sont différents des moyens grammaticaux pour la langue que l'élève apprend » (2002).</li> <li>- « [L'élève] comprend que grammaire et lexique sont les deux facettes d'un système de représentation et que chaque langue utilise des moyens grammaticaux et lexicaux propres pour exprimer telle ou telle notion » (2004).</li> <li>- « Le professeur garde présent à l'esprit que la grammaire est au service de la communication et doit toujours être abordée en situation » (2004).</li> </ul>

<p><b>Programmes de 2005/07</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- savoirs linguistiques (lexique, syntaxe)</li> <li>- compétence grammaticale</li> <li>- outils grammaticaux</li> <li>- emplois grammaticaux</li> <li>- emplois grammaticaux</li> <li>- structure grammaticale</li> <li>- notions grammaticales</li> <li>- schémas grammaticaux</li> </ul> <p><b><u>Notion didactique :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compétence grammaticale</li> <li>- grammaire active et grammaire passive</li> <li>- compétence active en grammaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- dans le chapitre « Grammaire et phonologie » (2005)</li> <li>- dans « la grammaire » (2007)</li> <li>- dans les « Tableaux des activités de communication langagière » 2005 et 2007</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « [Les] savoirs linguistiques (lexique, syntaxe) et culturels / socioculturels [...] sont au service de la compétence communicative. Ces savoirs ne sont pas des fins en eux-mêmes » (2005),</li> <li>- « [Les savoirs linguistiques doivent] toujours être abordé[s] en situation » (2007).</li> <li>- « Il convient de souligner tout particulièrement l'interdépendance des domaines linguistique et culturel » (2007).</li> <li>- « L'enseignant devra privilégier un enseignement en spirale, en revenant sans cesse sur ce qui a déjà été appris : ce n'est que suite à de multiples manipulations que l'élève sera à même de mémoriser une structure grammaticale, se l'approprier et parvenir pas à pas à une maîtrise active des compétences » (2007).</li> </ul> <p>(Cet inventaire des prescriptions n'est pas exhaustif).</p>
<p><b>Préambule commun (2005/07)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compétences grammaticales</li> <li>- connaissances grammaticales</li> <li>- correction grammaticale (2008)</li> </ul> <p><b><u>Notion didactique :</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compétence grammaticale</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pas présenté dans une partie particulière</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- « La grammaire ne doit [...] jamais être une fin en soi, mais rester un moyen au service de la communication et de l'enrichissement culturel » (2005).</li> <li>- « L'enseignant veillera à ne pas compromettre par des ambitions grammaticales excessives la mise en confiance par rapport à la langue » (2005).</li> </ul>

**Tableau 16 : Instructions relatives à l'étude de la grammaire dans les programmes du chinois**

### C. Le lexique

L'acquisition du lexique a toujours été centrale dans l'apprentissage des langues qu'elles soient maternelle(s) ou étrangères. Grâce à elle, l'apprenant peut construire du sens et accéder aux activités langagières tout en mobilisant d'autres compétences linguistiques (phonétiques, graphiques ou grammaticales) et culturelles. Cependant, le lexique d'une langue naturelle est foisonnant. Il est difficile, sinon arbitraire, de hiérarchiser les apprentissages prioritaires selon une stricte échelle pédagogique. Ainsi, les concepteurs des programmes d'enseignement, contrairement à ceux qui élaborent des tests de langue ou des examens, se contentent souvent

d'indiquer « des lignes directrices dans l'intérêt de la transparence et de la cohérence des instructions officielles » (CECRL, p.115).

De ce point de vue, notre étude portant sur les programmes de chinois prête une attention particulière à la façon dont les savoirs lexicaux ont été déterminés et planifiés : s'agit-il de simples objectifs et de lignes directrices ou de prescriptions plus explicites ? Par quels biais le lexique est-il abordé, et pour quelles finalités plus précises ? Selon quels critères le choix du vocabulaire a-t-il été effectué ?

En ce qui concerne la maîtrise des connaissances lexicales, les programmes de chinois - tout comme ceux d'autres LVE en France - font surtout des prescriptions implicites en donnant des objectifs généraux et des orientations pédagogiques. Il n'y a donc pas de listes détaillées des *mots* à faire retenir, mais des pistes et des ouvertures possibles. Un seul programme de chinois, celui de 1979 fixait une quantité de vocabulaire à maîtriser et concernait uniquement des *mots* à maîtriser à l'écrit. Il exigeait d'acquérir à l'écrit au moins 200 mots en 6<sup>e</sup>, 400 en 5<sup>e</sup>, 600 en 4<sup>e</sup>, et plus de 1000 en 3<sup>e</sup>. Cet objectif quantitatif, formulé sur la base de listes de caractères proposés, ne clarifiait cependant guère les niveaux lexicaux attendus à l'oral. Il a complètement disparu des programmes suivants. Toutefois, l'exigence de connaissances sinographiques-lexicales est toujours restée en vigueur et forme, pour l'enseignement et l'apprentissage du chinois, un trait spécifique, bien distinct des autres langues. Par ailleurs, dans les programmes plus récents des années 2005-07, c'est surtout la maîtrise du vocabulaire nécessaire à l'accomplissement de tâches communicatives prédéterminées (conformément à la conception du CECRL) qui est prescrite par les textes comme objectif lexical à atteindre et comme compétence lexicale à développer dans le cadre de l'enseignement scolaire. Par exemple, pour pouvoir interagir à l'oral sur le sujet des loisirs, les élèves doivent être amenés à maîtriser des mots et des expressions relatifs à ce thème.

Globalement, nous pouvons identifier quatre biais par lesquels le lexique est abordé dans les programmes de chinois :

- le biais grammaire-lexique ;
- le biais situation (thématique)-lexique ;

- le biais culture-lexique, portant également sur l'aspect sociolinguistique et socioculturel ;
- et le biais sinogramme-lexique, plus particulièrement pour la langue chinoise.

Le biais grammaire-lexique, c'est-à-dire l'association des contenus lexicaux et grammaticaux, est issu d'une approche assez classique. Dans le cas des langues européennes, la forme des mots est variable et conditionnée par le contexte de l'énoncé. Les exigences faites à l'apprenant en matière lexicale - sens et forme des mots (origine, dérivation, composition, etc.) - impliquent une analyse morpho-syntaxique de la langue enseignée. Tandis que dans le cas de la langue chinoise, dépourvue de variations morphologiques, l'emploi des mots relève de délicates explications lexicologiques, sémantiques et syntaxiques auxquelles l'apprenant étranger n'est pas forcément habitué. On peut par exemple mentionner les difficultés relatives à la place des mots dans la phrase ou les façons de former les compléments du verbe. Ainsi que le souligne le préambule des programmes de 2003, l'enseignement des langues doit faire comprendre que « grammaire et lexique sont les deux facettes d'un système de représentation et que chaque langue utilise des moyens grammaticaux et lexicaux propres pour exprimer telle ou telle notion » (*Programme de chinois*, 2003, éd. 2004, p.17). Utiliser une langue pour communiquer suppose donc à la fois « un vocabulaire adapté » et aussi « des structures adéquates » (*ibid.*, p.15). De ce point de vue, il est normal et raisonnable que les connaissances du lexique et de la grammaire progressent « de pair » (« Préambule commun », 2002-05) et apportent conjointement des éclaircissements sur le fonctionnement de la langue.

**Extrait 38 :**

Quelques extraits relatifs à l'approche lexique-grammaire dans les programmes LVE de 1985 :

La séquence grammaticale peut alterner avec une séquence lexicale, également destinée à provoquer une réflexion sur la langue. (Allemand, 1985).

Les programmes lexicaux et grammaticaux représentent des prélèvements raisonnés au sein de l'ensemble ouvert et évolutif de la langue naturelle. (Anglais, 1985).

L'utilisation convenable des acquis lexicaux requiert un apprentissage simultané des éléments grammaticaux. (Italien, 1985).

Du point de vue lexical, on attirera l'attention sur les quelques homographes : 得 de, děi; 了 le, liǎo  
好 hǎo, hào; 还 huán, hái; 重 chóng, zhòng; 种 zhǒng, zhòng

On insistera sur la variété des verbes traduits en français par "porter", avec leurs valeurs propres: káng, bèi, dai, tiāo..  
扛 背 带 挑

(Chinois, 1985)

### Extrait 39

Quelques extraits relatifs à l'approche lexique-grammaire dans les programmes de chinois de 2003-2004 :

La présente liste intitulée « Les mots pour le dire », non exhaustive, permet de sensibiliser les élèves aux fonctions de communication de la langue, et à la nécessaire hiérarchisation des connaissances dans ce domaine. L'enseignant doit amener les élèves aussi loin que possible en programmant le rythme d'avancement selon les difficultés lexicales et grammaticales. (*Programme de chinois*, 2003)

La tâche de l'enseignant est d'aider l'élève à repérer les éléments grammaticaux permettant de mieux cerner le sens. Le programme lexical étant mis parallèlement en application, l'élève ne se heurtera plus en principe à tout ce qui fait obstacle à la saisie du sens grâce aux exercices d'appropriation des points grammaticaux traités. (*Programme de chinois*, 2004)

Le biais de situation (thématique)-lexique, c'est-à-dire la façon d'introduire des nouveaux mots en situation, constitue la méthode la plus naturelle pour étendre le vocabulaire. Elle n'a cependant été clairement mise en avant dans les programmes qu'avec l'avènement du CECRL. Elle se réduisait auparavant à des descriptions sommaires telles que le « vocabulaire usuel et [les] tournures idiomatiques concernant la vie en classe, la famille, le temps, etc... » (Chinois, 1979). Les anciens programmes de langue n'indiquaient donc guère le degré de maîtrise attendu. L'arrivée du CECRL en 2001 marque une rupture en fournissant un appareil didactique opérationnel pour l'évaluation des langues ainsi que pour la planification de l'enseignement. Depuis lors, les programmes de chinois, notamment ceux parus après 2005, détaillent davantage la façon dont le vocabulaire peut être introduit en situation ou par thématique. Les exigences relatives aux compétences lexicales à développer sont également clarifiées et différenciées selon les activités de compréhension ou de production, d'écrit ou d'oral.

Extrait 40 :

- Description  
de personnages  
et d'objets réels

我姐姐个子很高，头发是黄的，眼睛是蓝的 ... 她不戴眼镜。她喜欢戴很奇怪的帽子。她比我高。  
我爸爸的车很小，可是很漂亮，也很舒服。

Les couleurs  
La description d'une  
personne et les parties  
du corps

(Chinois, Palier 1, 2005, p.20)

Le biais culture-lexique consiste à développer les compétences lexicales en même temps que les connaissances culturelles et socioculturelles. Etant donné que les mots et les expressions reflètent un contexte culturel, ils peuvent renvoyer à certaines croyances et idéologies (la codification du langage rituel) ; ils peuvent impliquer des normes sociales (par exemple, les règles de politesse ou les rapports relationnels) ; ils peuvent encore faire allusion à des faits civilisationnels (tournures idiomatiques qui renvoient à des anecdotes historiques). Les objectifs culturels et lexicaux sont donc par nature indissociables.

Dans le cas de la langue chinoise, compte tenu de son éloignement géographique, linguistique et culturel, les programmes accordent depuis toujours une grande importance à la culture réfléchi par la langue - modes et rythmes de vie, visions du monde, habitudes et coutumes, valeurs traditionnelles, etc. Les premiers textes insistent déjà sur l'utilisation de supports authentiques visant à sensibiliser l'élève à ces aspects culturels (à titre d'exemple, l'utilisation de « recueils de *xiaohua gushi* « anecdotes comiques » et de *chengyu*<sup>302</sup> *gushi* « fables » est préconisée par le programme de 1979 pour la classe de 3<sup>e</sup>). Dans les programmes plus récents, l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire sont aussi conçus de façon spécifique dans un cadre d'un programme culturel clairement déterminé. Ils visent à faire maîtriser certains termes en les reliant étroitement à un fait ou à une notion culturelle (c'est le cas par exemple, des programmes culturels du lycée de 2002 à 2004).

Par ailleurs, l'enrichissement du vocabulaire peut toujours être mené d'une façon naturelle, qui s'appuie lors de l'enseignement et de l'apprentissage, sur la « lexiculture » et la « graphoculture » du chinois (Chinois, 2002). Nous entendons plus particulièrement par *lexiculture* ce que Robert Galisson<sup>303</sup> définit comme « la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n'est pas l'étude de la culture pour elle-même » (Galisson, 1995, p.6). Quant à la graphoculture, nous la considérons comme le fait civilisationnel reflété par l'écriture chinoise et appréhendé au travers de l'étymologie des caractères et des mots (formation, évolution, représentation culturelle et idéologique). Elle relie les connaissances lexicologiques à un savoir graphique, mais n'a pas nécessairement pour objectif de développer des compétences graphiques pour elles-mêmes.

On tirera avantage à utiliser les grandes ressources qu'offrent en chinois la lexiculture associée à la « graphoculture » ([par exemple] Beijing et Nanjing respectivement « capitale du Nord » et « capitale du Sud », mais

---

<sup>302</sup> En chinois, 成语, le *chengyu* est une tournure idiomatique figée composée de quatre caractères.

<sup>303</sup> Note : R. Galisson, « Où il est question de lexiculture, de cheval de Troie, et d'impressionnisme » in *Etudes de Linguistique Appliquée*, 1995, n°97, p.6. Se référer également à R. Galisson, « Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnaire de la culture partagée » in *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, 1988, Volume 7, n° 1, pp. 325-341.



aussi les développements liés à la géomancie à partir du caractère bei « Nord ». (Programme de chinois, 2002, éd. 2003, p.17)

Le biais sinogramme-lexique constitue une approche lexicale spécifique à l'enseignement et l'apprentissage du chinois. Il vise à étendre le vocabulaire à partir de caractères connus ou à connaître. Dans cette perspective, les programmes n'indiquent que des bases de caractères autour desquels l'acquisition du vocabulaire va s'organiser de façon concrète et ciblée. Ces bases sont désignées en tant que « seuils » dans les programmes des années 2000. Toutefois, bien que le fondement de cette approche soit posé dès le programme de 1979, le choix des caractères reste une difficulté majeure pour la mise en œuvre de la pédagogie sinogramme-lexique.

Nous pouvons d'ailleurs constater que, dans les faits, certains textes de programmes contreviennent à cette approche et s'en tiennent exclusivement aux besoins lexicaux pour déterminer les objectifs sinographiques, le choix des mots déterminant le choix des caractères - *cidaizi*, 词带字 en chinois - (Bellassen, 1996). C'est notamment le cas du programme de 1987, dans lequel, par exemple, les deux caractères 健 (bien portant, robuste) et 康 (en bonne santé), étaient définis comme des « caractères à savoir de façon active », probablement parce que l'expression 健康 (santé) était lui-même considéré comme un mot à maîtriser. Ici c'est bien l'exigence de maîtrise d'un lexique spécifique qui détermine les caractères à connaître.

Or si la progression des connaissances lexicales passe avant celle des connaissances sinographiques, on risque de surcharger la mémoire des apprenants par un nombre indéfini de caractères nouveaux mal hiérarchisés.

Pour prévenir ce risque et pour arriver à une acquisition du lexique « systématique et raisonnée » (Chinois, 2005), les programmes préconisent depuis 2002, de s'appuyer sur l'idée selon laquelle le choix des caractères oriente le choix des mots - en chinois *zidaici*, 字带词 - (Bellassen, 1996)<sup>304</sup>, et de « parachever la programmation des caractères et de leurs extensions lexicales dans le cadre des seuils

---

<sup>304</sup> « Le choix des caractères guide en bonne partie le choix des mots », *Programme de chinois*, 2002.

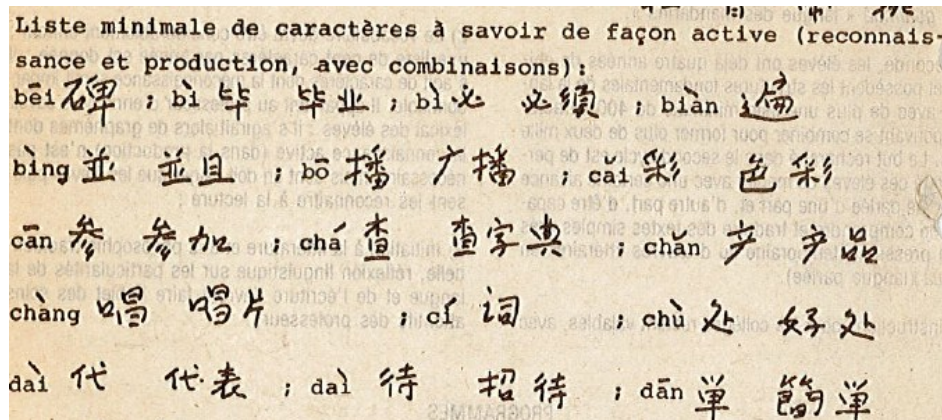
de caractères actifs et passifs fixés [et] publiés » préalablement (Programme de Chinois, 2004). Cette mesure rend en effet le parcours lexical plus « économe et [rigoureux] » puisque les seuils de caractères eux-mêmes sont définis selon des critères de fréquence et d'utilité. Elle rend également les connaissances sinographiques-lexicales plus accessibles et plus faciles à planifier et à évaluer.

Extrait 41 :

Quelques exemples relatifs au biais sinogramme-lexique dans les programmes de chinois :

L'élève saura lire et écrire les 143 caractères de la liste ci-après et les combiner pour former, avec ceux appris en sixième, environ 400 mots. (*Programme de chinois, classes de cinquième et quatrième, 1979*)

La liste de 126 caractères ci-après permet, en les combinant entre eux et avec ceux étudiés en sixième et cinquième d'écrire [sic] au moins 600 mots. (*Ibid.*)



(*Programme de chinois, Classe de seconde, LV1, 1987*)

**Des 505 aux composés : exemples d'extensions lexicales - langue vivante 2**

Le tableau ci-dessous est un exemple d'extensions lexicales à partir du seuil de caractères de LV2. Cette liste n'est pas exhaustive, elle a pour objectif d'apporter à l'enseignant des extensions lexicales et des orientations pédagogiques à partir du lexique. Lorsqu'un composé est suivi du symbole « ° » (ex : 安排 °), il comporte un caractère absent du seuil. Ce composé est néanmoins utile, il peut être assimilé à l'oral par les élèves. Le symbole « \* » dans la première colonne signifie que le caractère qu'il précède est un caractère « actif » du seuil.

	啊	好啊！
*	爱	爱, 可爱, 爱人, 爱好, 爱情, 亲爱的
	安	晚安, 一路平安, 心里不安 / 安排 ° / 天安门, 西安
*	八	八, 八月, 八月十五 / 七上八下的
*	把	别把书放在这儿 / 一把大米, 一把椅子 ° / 一个门把
*	爸	爸, 爸爸
*	吧	走吧! 你饿了吧?
*	白	白的, 白色的, 白菜, 白饭, 白天, 白话 / 明白 / 白写了一封信, 白得了一本书, 白吃白喝

(*Programme de chinois, 2002, éd. 2003, p.28*)

### 12.3.2. Le changement des contenus culturels

Dans le chapitre précédent (CH.13.1. « Présentation et analyse des programmes »), nous avons étudié séparément les contenus culturels de chacune des trois périodes de programmation du chinois (de 1979 à 2007). Nous allons à présent les confronter et montrer ce qui les distingue les uns des autres. Dans le cadre de cette comparaison, nous questionnerons le rôle de la culture ainsi que les finalités pédagogiques des programmes culturels dans l'enseignement et l'apprentissage de chinois LVE.

#### A. La conception du programme culturel

De 1979 à 1988, dans les programmes de chinois successifs, la culture ne faisait pas l'objet de prescriptions particulières et n'était mentionnée dans les programmes linguistiques que sous la forme de brèves instructions, par exemple, à propos de l'introduction des notions culturelles et de tournures propres au chinois ou de l'utilisation de supports authentiques en classe<sup>305</sup>. Les connaissances culturelles, alors considérées comme allant de soi, avaient surtout pour objectif de favoriser l'acquisition des compétences linguistiques et le développement de stratégies communicatives.

De ce point de vue, les nouveaux programmes des années 2000, constituant un cadre culturel commun pour toutes les LVE enseignées à l'école, marquent une rupture conceptuelle importante. Il s'agit non seulement d'une programmation de contenus culturels plus déterminés, mais aussi et surtout d'une reconsidération des finalités de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue et de la culture dans le cadre scolaire. L'enseignement des langues étrangères est désormais pensé dans la perspective éducative du *plurilinguisme* et prétend contribuer à une meilleure compréhension entre des peuples de cultures différentes. Ainsi, l'appréhension de la culture chinoise n'est plus seulement un sous-objet de l'enseignement linguistique du

---

<sup>305</sup> En fait, il n'y avait à cette époque que quelques programmes de langues qui indiquaient des objectifs culturels spécifiques. Par exemple, dans les programmes des LVE de 1985, seuls les programmes d'anglais, d'hébreu moderne, de portugais et de russe comprenaient une rubrique consacrée au contenu culturel (ou civilisationnel dans le cas de l'hébreu moderne). Même dans ces cas, il s'agissait plutôt d'instructions générales que d'un programme bien défini.

chinois, mais un moyen pour sensibiliser l'élève au fonctionnement langagier et à la diversité culturelle.

### B. La mise en œuvre des contenus culturels

Dans les programmes de chinois LVE qui se sont succédé de 1979 à 1988 l'enseignement de la culture n'est envisagé que de façon accessoire. Au collège, il s'agit de transmettre des contenus de façon implicite, à l'occasion des leçons de grammaire ou de vocabulaire. La culture apparaît alors comme un éclairage qui permet à l'apprenant de situer ses apprentissages dans un contexte plus général, mais les ambitions d'une telle approche ne peuvent être que très modestes. Tandis qu'au lycée, en LV1, il s'agit d'aborder les contenus culturels essentiellement sous l'angle de la littérature ou par le biais d'une approche de l'histoire. C'était une approche forcément partielle et unilatérale de la culture.

Le but recherché dans le second cycle est de permettre [aux] élèves de manier avec une certaine aisance la langue parlée d'une part et, d'autre part, d'être capable de comprendre et traduire des textes simples tirés de la presse contemporaine ou d'œuvres littéraires en *baihua* (langue parlée). (*Programme de chinois*, 1987)

Ce n'est que depuis 2002 que l'enseignement de la culture est thématiqué en tant que tel. Les notions et les thèmes sont explicitement indiqués dans les textes et proposés dès les classes du collège. Les programmes tiennent aussi davantage compte de questions sociologiques ou sociétales et diminuent les exigences purement ou exclusivement littéraires. C'est cependant à l'enseignant de déterminer la nature des supports et des activités en fonction du sujet à traiter. Toutefois, il ne s'agit évidemment pas de faire du contenu culturel un objet abstrait, séparé des préoccupations linguistiques ou communicatives, ni même de prévoir un volume horaire distinct ou des démarches qui lui seraient spécifiquement dédiées. Mais la connaissance culturelle est désormais reconnue comme l'horizon grâce auquel les élèves peuvent effectivement donner du sens à leurs apprentissages formels. D'une certaine façon, la culture qui était le passager clandestin de l'enseignement des langues devient la boussole qui lui donne un cap.

#### **12.4. La détermination des savoirs sinographiques : l'approche dissociée oral-écrit dans les programmes scolaires**

La détermination des savoirs sinographiques est le point focal des réflexions didactiques qui président à l'élaboration des programmes scolaires du chinois LVE. Depuis 1979, chaque programme contient des instructions plus ou moins précises en ce sens et plusieurs listes de caractères sont ainsi proposées en tant qu'objet d'évaluation et en vue de l'organisation de l'apprentissage du vocabulaire (voir le chapitre précédant sur l'acquisition lexicale par le biais sinogramme-lexique, CH.12.3.1.C.). C'est donc à partir de ces listes, conceptualisées en tant que seuils des compétences sinographiques, qu'est réalisée une approche rationnelle du chinois LVE par laquelle les progressions à l'oral et à l'écrit se distinguent en fonction d'objectifs pédagogiques et communicatifs. Toutefois, si l'idée de cette approche n'est pas entièrement nouvelle et existe depuis les premiers programmes, c'est seulement depuis 2002 que les critères de choix des caractères ont été clairement définis. Ils l'ont été comme suit :

La reconnaissance et le respect du savoir graphique proprement dit conduiront, surtout à un niveau élémentaire, à la nécessité d'opter pour l'idée que le choix des caractères guide en bonne partie le choix des mots, et que tout au moins il ne soit pas à la simple remorque de celui-ci. De là découle la nécessité de programmation des caractères et de mise au point de seuils de caractères, reposant essentiellement sur un critère de fréquence. Il s'agira d'une fréquence d'un type particulier, d'une fréquence soumise aux finalités pédagogiques, car intégrant tout à la fois la fréquence écrite, la fréquence orale, la capacité combinatoire, ainsi que des préoccupations culturelles et sinographiques. Tel caractère aura ainsi été sélectionné non seulement en raison de sa fréquence, de sa capacité combinatoire, mais aussi en raison du fait qu'il permettra de faciliter la mémorisation d'autres caractères présents dans le même seuil. Une chronopédagogie de l'emploi des caractères, voire de leur structure graphique, aura ainsi été prise en compte lors de la confection de ces seuils de caractères. (*Programme de chinois, 2002*)

Au lieu de s'appuyer sur une méthode empirique, la nouvelle programmation des caractères repose sur des études et des recherches-actions scientifiquement établies<sup>306</sup>. A ce sujet, nous pouvons citer la thèse de Bernard Allanic, l'une des premières dans ce domaine, ainsi que les recherches effectuées sous sa direction et celle de J. Bellassen.

Compte tenu de l'importance de la détermination de la progression des compétences sinographiques pour la construction des savoirs scolaires du chinois LVE, nous nous consacrerons plus particulièrement, dans cette partie, à la comparaison des caractères dont la maîtrise est prescrite par les différents programmes. L'objectif est de comprendre comment les savoirs sinographiques ont été construits en vue d'un enseignement scolaire du chinois LVE, quels sont les éléments qui conditionnent cette construction, et quel rapport existe entre l'acquisition des sinogrammes et celle de la langue parlée.

#### **12.4.1. Les différentes déterminations des savoirs sinographiques**

Le tableau suivant (Tableau 17) relève les indications sur le nombre de caractères à maîtriser et montre donc comment les différents programmes envisagent l'acquisition des savoirs sinographiques selon les différents niveaux d'enseignement.

---

<sup>306</sup> Il y a lieu de s'appuyer sur les études et les statistiques de fréquence des caractères chinois. Nombre de travaux en ce sens ont été réalisés en Chine dès les années 1970-80. L'un des ouvrages très consultés est 现代汉语频率词典 publié par 北京语言学院出版社 en 1986 ; deux autres études statistiques plus récentes sont celles de Jun Da 笮骏 (2004), notamment « Character frequency lists (汉字单字频率列表) » et « Modern Chinese Character Frequency List (现代汉语单字频率列表) », Middle Tennessee State University.

Nombre de caractères prescrits par les programmes de chinois								
		6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	2 <sup>nd</sup> e	1 <sup>e</sup>	Term.
1979-1981	LV1	Liste de 144* caractères à mémoriser (reconnaisances graphique d'au moins 200 mots)	Liste de 144** caractères supplémentaires (environ 400 mots)	Liste de 126*** caractères supplémentaires (au moins 600 mots)	Liste de 111 **** caractères supplémentaires (un millier de mots)	+ environ deux cents caractères supplémentaires (sans précision)	+ environ deux cents caractères supplémentaires (sans précision)	+ environ deux cents caractères supplémentaires (sans précision)
	LV2					Cf. programme élaboré pour la cinquième, la quatrième et la troisième		
	LV3					Cf. programme élaboré pour la sixième la cinquième, la quatrième		
1985-1988	LV1	400 caractères connus (lus et écrits) (pouvant se combiner pour former plus de deux mille mots)				+ Liste 101 caractères supplémentaires (avec exemples de mots combinatoires)	+ Liste 99 caractères supplémentaires (avec exemples de mots combinatoires)	
	LV2					Cf. liste des 400 caractères (identique à celle du collège)		
	LV3							
2002-2007	LV1	Palier 1* Liste des 202 caractères actifs, dont 98 caractères passifs		Palier 2****		LV1 seuil de 805 caractères, dont 505 caractères actifs		
	Les seuils approximatifs de connaissance des caractères seront les suivants : 500 caractères dont 350 connus de façon active. En section européenne et de langue orientale, le chiffre global minimum atteindra 600. (sans liste de caractères)							
	LV2			Palier 1* Liste des 202 caractères actifs, dont 98 caractères passifs		LV2 seuil de 505 caractères, dont 355 caractères actifs		
LV3						LV3 seuil de 405 caractères, dont 255 caractères actifs		

\* le texte du programme de la 6<sup>e</sup> indique 126 caractères à maîtriser (« La mémorisation des 126 caractères de la liste ci-après »), mais la liste comporte en réalité 144 caractères.

\*\* le texte du programme de la 5<sup>e</sup> indique 143 caractères à maîtriser, mais on compte 144 caractères dans la liste.

\*\*\* le texte du programme de la 4<sup>e</sup> indique 126 caractères à maîtriser, on en compte en fait 127 dans la liste. Comme le caractère 远 est apparu deux fois : une fois dans liste de caractère de 5<sup>e</sup> et l'autre dans celle de 4<sup>e</sup>, nous ne l'avons pas comptabilisé dans la liste de 4<sup>e</sup>.

\*\*\*\* le texte du programme de la 3<sup>e</sup> indique 112 caractères à maîtriser, mais on compte 111 caractères dans la liste.

\*\*\*\*\*Pour le Collège, le programme actuel se divise en deux paliers :

Le Palier 1, dont le niveau à atteindre est A2, concerne « à la fois la formation des apprenants de la classe de 6<sup>ème</sup> Langue Vivante 1 ayant déjà commencé leur apprentissage du chinois à l'école élémentaire qu'ils soient ou non en section bilingue et celle de grands débutants en Langue Vivante 2, à partir de la classe de 5<sup>ème</sup> », donc les classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> LV1 et 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> LV2

Le Palier 2, dont le niveau à atteindre est B1 si l'apprentissage est commencé à l'école élémentaire et A2 si l'apprentissage est commencé au collège ; concerne « les élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année d'apprentissage de la langue chinoise, qu'ils soient ou non en Section Européenne et de Langue Orientale », donc les classes de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> en LV1.

Un Palier 3, qui exige le seuil des 405 caractères publié dans les programmes de seconde, est également mentionné dans les « Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun », 3 janvier 2011.

**Tableau 17 : Nombre de caractères prescrits par les programmes de chinois**

#### **12.4.2. Les aspects caractéristiques des programmes sinographiques**

Premièrement, en ce qui concerne la progression générale, nous observons que les premiers programmes du chinois - surtout celui de 1979 (collège) et 1981 (lycée), mais aussi celui de 1987 (lycée 2<sup>nd</sup>e & 1<sup>er</sup> LV1) - planifient la maîtrise des caractères par année d'apprentissage ; tandis que le programme de 1985 et tous ceux qui viennent après 2000 constituent plutôt une planification globale qui détermine l'objectif à atteindre à la fin du cycle.

Deuxièmement, concernant les caractères à maîtriser, le tableau montre qu'avant 2000, il n'y a pas de distinction systématique des caractères actifs et passifs. A ce sujet, lorsque nous nous référons aux indications données par les programmes, nous pouvons constater que les anciens programmes prescrivent implicitement l'acquisition de caractères actifs, c'est-à-dire des caractères que l'élève « saura lire et



écrire » (1979). La connaissance de caractères passifs est, quant à elle, soumise à la responsabilité de l'enseignant lui-même et doit être mesurée selon le comportement de la classe. Le texte du programme de 1987 explicite bien cette démarche :

Il appartient au professeur d'enrichir le savoir lexical des élèves ; il s'agirait alors de graphèmes dont la connaissance active (dans la production) n'est pas nécessaire, mais dont on doit exiger que les élèves puissent les reconnaître à la lecture. (*Programme de chinois*, 1987)

Troisièmement, bien que l'organisation des programmes de chinois - notamment celle des programmes de collège depuis 2000 les répartisse par palier et non plus par classes, ce qui rend les comparaisons difficiles, nous pouvons repérer l'évolution suivante :

- de façon générale, nous pouvons remarquer que le nombre des **caractères actifs** à acquérir vers la fin du cycle d'apprentissage diminue pour l'ensemble des élèves de chinois dans le secondaire (Tableau 18).
- Mais le nombre total de caractères dont la connaissance est exigée varie de façon irrégulière selon les programmes :
  - a) pour la LV1 à la fin du collège, l'écart varie de 25 à 125 caractères entre les trois programmations.
  - b) pour la LV1 à la fin de la classe de terminale, on peut noter, d'abord, une diminution de 517 caractères entre la programmation de 1979-81 et celle de 1985-88. On relève ensuite une augmentation : la liste de 2002-07 comporte 205 caractères de plus que celle de 1985-88. Si l'on compare les deux programmes de 1979-81 et de 2002-07 la diminution globale est de 312 caractères sur toute la période.
  - c) pour la LV2 à la fin du lycée, la situation est semblable à celle de la LV1 : après une diminution en 1985 le nombre de caractères exigibles est proche dans les listes de 1979-81 et de 2002-07.
- Enfin, c'est le nombre total de caractères à acquérir en LV3 au lycée qui est le plus constant au travers des trois programmes successifs.

Nombre total des caractères exigés par le programme (qu'ils soient actifs ou passifs)				
	LV1 A la fin du collège	LV1 A la fin du cycle terminal	LV2 (à partir de la classe de 4 <sup>e</sup> ) A la fin du cycle terminal	LV3 A la fin du cycle terminal
1979/81	totale 525*	Total : environ 1117	525* (correspondant à l'objectif de LV1 à la fin de classe 3 <sup>e</sup> du collège)	395 (correspondant à l'objectif de LV1 des classes de 6 <sup>e</sup> , 5 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> du collège)
1985/88	400	700** (cf. Programme de 1987)	400 (cf. Programme de 1988)	400
2002/07	500 dont <b>350 actifs</b> (Palier 2)	805 dont <b>505 actifs</b>	505 dont <b>355 actifs</b>	405 dont <b>255 actifs</b>
Nombre de caractères à retenir par année scolaire				
	LV1 au collège	LV1 au lycée	LV2 (à partir de la classe de 4 <sup>e</sup> )	LV3 A la fin du cycle terminal
1979/81	De 113 à 146	300	De 113 à 146	De 126 à 146
1985/88	100	100 en moyenne	80 en moyenne	133 en moyenne
2002/07	125 dont <b>87.5 actifs</b> en moyenne	102 dont 52 <b>actifs</b> en moyenne	101 dont <b>71 actifs</b>	135 dont <b>85 actifs</b>
<p>*en enlevant le caractère 远 redondant</p> <p>**Le programme de 1987 mentionne qu' « une liste de cent caractères par année est donnée : il s'agit de caractères dont la méconnaissance serait impardonnable ». (BO spécial n°1 du 5 février 1987). Cependant, le programme de 1987 n'a indiqué de listes de caractères que pour les classes de seconde et première. Quant au programme de 1988 concernant la classe de terminale, il n'apporte aucune précision à ce propos.</p>				

**Tableau 18 : Nombre total des caractères exigés par chaque programme**

### 12.4.3. L'évolution des listes/seuils de caractères

Du fait que tous les programmes n'ont pas précisé la progression des compétences sinographiques de la même façon :

- certains n'exigent qu'un nombre abstrait de caractères à acquérir sans préciser lesquels, par exemple, le programme de 1981 pour le chinois LV1 ou le programme de 2007 pour le chinois Palier 2 ;

- quelques-uns laissent une ambiguïté sur les modalités d'application. Le programme de 1981 (transposition au lycée du programme de 1979 pour le collège) pour le chinois LV2 et LV3 n'indique pas quel niveau doit être atteint à la fin du cycle terminal. De même, le programme de lycée de 1988, ne précise pas les rythmes d'acquisition respectifs des 400 caractères pour les LV2 ou pour les LV3 ;
- un des programmes, celui de 1987 pour le chinois LV1 au lycée, ne définit les caractères à maîtriser que pour une partie du parcours (classes de 2<sup>nd</sup>e et 1<sup>ère</sup>) ;
- les programmes du collège de 2007 se divisent en Palier 1 et Palier 2 et s'organisent selon les niveaux de compétence, mais sont peu commensurables aux programmes qui jusqu'alors planifiaient les contenus selon les niveaux de scolarité.

Faute de pouvoir comparer les niveaux des connaissances sinographiques attendus pour tous les parcours proposés : LV1-LV2-LV3, nous choisissons de comparer en particulier celui de LV1 à la fin du collège et celui de LV3 à la fin du cycle terminal afin de clarifier les critères de sélection des caractères à acquérir (avant 2005, les programmes de LV2 et LV3 au lycée se rapportaient souvent aux programmes de LV1 des classes de collège).

Ce sont surtout les graphèmes, c'est-à-dire l'élément graphique signifiant, que nous prendrons en compte dans notre comparaison. Autrement dit, la variété des formes du caractère, s'agissant du caractère traditionnel ou du caractère de seconde simplification, ne sera pas prise en considération. Par exemple, les 见 et 見 (programme de 1987) renvoient au même caractère en écriture simplifiée et traditionnelle, ils seront donc comptés pour un seul caractère. De même pour 汎 (1979) et 酒 (1985), il s'agit du même graphème signifiant que le 酒 - 汎 est sa forme simplifiée proposée par le « second projet de simplification des sinogrammes » (第二次汉字简化方案) - et n'est donc pas compté comme un caractère différent, bien que le sens d'aujourd'hui du 汎 n'ait rien à avoir avec l'alcool ou le vin, acception retenue dans le programme de 1979. Mais pour les caractères « 零 » et « 〇 », il n'est

pas évident de les considérer comme un seul graphème signifiant, étant donné que les programmes n'ont pas précisé l'acception du premier. Car le caractère « 〇 » est une forme variante du « 零 » utilisé en tant que chiffre zéro : le « 〇 » ne peut être utilisé que dans des chiffres, tels que « 三〇六号 » (numéro 306) ou « 一九七〇年 » (l'année 1970), mais le caractère « 零 » a des emplois plus larges, tels que « 凋零 » (se flétrir et s'éparpiller), « 零头 » (quantité fragmentaire, nombre en sus d'un chiffre rond), « 零钱 » (argent de poche, monnaie), « 零下五度 » (température de cinq degrés sous zéro) (Dictionnaire *Xinhua*, 新华字典, édition 2004). Par précaution, nous avons indiqué les deux caractères dans notre comparaison (Tableau 19).

	Caractères supprimés	Caractères ajoutés
<p>LV1 au collège : classes de 6<sup>e</sup> 5<sup>e</sup> 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup></p> <p>Comparaison des caractères prescrits par le programme de 1979 et par celui de 1985-88 (SMIC de 400 caractères)</p>	<p>- 165 (164, sans compte le caractère « 零 » sous la graphie de « 〇 ») caractères du programme de 1979* ont été ôtés du SMIC proposé par le programme de 1985 (étude basée sur l'édition 1989)</p> <p>罢板笨鼻必便参厕产尝厂唱吵抽臭除楚处船窗床吹词聪醋村答代单旦但当党倒灯敌弟典钓掉顶丢斗豆读度短堆而耳翻反妇复改赶敢干告哥歌革各狗够古故怪观管光广行厚忽湖化鸡假简健酱交饺脚节结姐解介借紧睛净静就句军康考科客空哭苦困拉辣兰劳脸亮林零领另留流旅馒满描鸟牛怕奇轻清穷全劝容散绍史始试诉随谈汤替忘屋相香象许雪烟眼羊爷业椅译易意迎油右园杂注</p>	<p>- 42 (41) caractères nouveaux ont été ajoutés dans le SMIC de 1985 par rapport au programme de 1979.</p> <p>部份坏或加刻力立辆〇您骑情取色商声视它提题田土王往物系鞋言已因音影院越咱站者钟主助做</p>
	Caractères supprimés	Caractères ajoutés
<p>LV3 au lycée : classes de seconde, première et terminale</p> <p>Comparaison des caractères prescrits par le programme de 1985 et par celui de 2002</p>	<p>38 caractères du SMIC de 1985 ont été ôtés du Seuil général des 405 caractères pour la LV3 de 2002 :</p> <p>帮饱被表步差刀底封感极记加力立〇渴木跑情取色石双死送算提田土洗夏鞋言阳咱助桌</p>	<p>43 caractères ont été ajoutés dans le seuil de 405 LV3 de 2002 par rapport au SMIC de 1985.</p> <p>处床村代当读夫告哥更古惯广化鸡饺较街节界累凉零龙美脑牛怕平其轻区实世室诉网忘像许羊衣园</p>
<p>Comparaison des listes de caractères prescrit par le programme de 1979 (LV1 au collège) et du seuil de LV3 prescrit par le programme de 2002</p>	<p>啊罢板帮饱被笨鼻必便表步参厕产尝厂唱吵抽臭除楚船窗吹词聪醋答单旦党刀倒灯敌底典钓掉顶丢斗豆度断短堆而耳翻反封妇复改赶敢感歌革各狗够故怪观管光忽极记假简健酱交脚接结姐解介借紧睛净静句军康考科渴客空哭苦困拉辣兰劳理历脸亮林领留流旅馒满描木鸟跑奇清穷全劝容散绍石史试双死送算随谈汤替推屋洗夏相香象雪烟眼阳爷业椅译易迎油右杂纸桌左</p>	<p>部平其骑商区声实世视室它题王网往物系像已因音影院越站者钟主做</p> <p>安变处代但读非古河湖化活件江觉口连美然让如识始市收虽位向心兴姓夜找着</p> <p>(Comparés avec les caractères prescrits dans le programme de 1979 pour la classe de 3<sup>e</sup>)</p>
<p>* -1 caractère ôté de la liste de 6<sup>e</sup> de 1979, - 27(28) caractères ôtés de la liste de 5<sup>e</sup> de 1979, - 62 caractères ôtés de la liste de 4<sup>e</sup> de 1979, - 73 caractères ôtés de la liste de 3<sup>e</sup> de 1979.</p>		

Tableau 19 : Comparaison des listes de caractères prescrits par les programmes

#### 12.4.4. Analyse de la programmation des caractères

La comparaison des programmes successifs fait ressortir un certain nombre de contraintes auxquelles est confrontée la construction des savoirs sinographiques en tant que savoirs scolaires. Nous avons analysé en particulier les prescriptions des programmes concernant les caractères :

- le nombre des caractères à maîtriser,
- les caractères communs qu'on retrouve dans les versions successives des programmes,
- ceux qui, au contraire, ont été ajoutés ou enlevés, et en avons tiré quatre constats majeurs.

Premièrement, l'enseignement et l'apprentissage des caractères en chinois n'a pas de contenu fixé, préalablement déterminé. En témoignent les écarts de contenu sinographique entre les trois programmes (Tableau 19). L'acquisition des savoirs sinographiques est de nature différente de l'étude des graphèmes<sup>307</sup> des langues à écriture alphabétique. Dans ce dernier cas il s'agit d'un apprentissage d'ordre orthographique<sup>308</sup>. Le français, par exemple, contient environ 130 graphèmes dont 45 sont considérés comme les graphèmes de base<sup>309</sup>. Mais on ne peut assigner aux caractères sinographiques le même statut qu'à ces graphèmes. En fait, au XIXe siècle, Bazin et ses disciplines avaient déjà essayé de recenser les graphèmes en chinois - appelés à l'époque « phonétiques », caractère chinois correspondant à un phonème - dans une perspective pédagogique. Or ce recensement avait abouti à un nombre excessif : plus de mille phonèmes sans même compter toutes les unités graphiques, ce qui rendait l'étude systématique des *graphèmes chinois* impossible (voir Partie II, CH.7. sur la théorie et la conception didactique de Bazin).

---

<sup>307</sup> Le graphème est défini comme *la plus petite unité du système graphique* destiné à transcrire les phonèmes.

<sup>308</sup> Par exemple, le même phonème peut correspondre à plusieurs graphèmes distincts : [o] = *o / au / eau / ô / oo (alcool, looch) / oa (goal, toast)*, ou une lettre peut être muette, surtout en fin de mot, par exemple, le *t* et le *s*. Cf. « Liste des graphies de chaque phonème du français », CNDP, 2005.

<sup>309</sup> Catach, N., Gruaz, C. & Duprez, D, (1<sup>re</sup> éd : 1980,) *L'orthographe française: traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, collection Nathan Université, Paris, Nathan.

Le deuxième constat que nous tirons de ces comparaisons, c'est l'importance donnée à la *chronogenèse* du savoir. Celle-ci est d'ailleurs considérée comme l'une des contraintes du système scolaire et de tout processus didactique (Chevallard, 1985, 1991). Concernant l'enseignement et l'apprentissage des caractères, les programmes de chinois prennent en compte deux paramètres : un paramètre quantitatif, un nombre minimal de caractères à maîtriser pour chaque parcours ; et un paramètre qualitatif qui implique des choix de contenus, la maîtrise de caractères prioritaires, la différence entre caractères obligatoires (actifs ou passifs) faisant objet d'évaluation, et caractères facultatifs.

En calculant le nombre moyen de caractères exigé par les programmes (Tableau 17), nous remarquons qu'en dehors des sections spéciales, une centaine de caractères par an, en moyenne (y compris des caractères passifs), est exigée par les programmes. Le maximum correspondait à 200 caractères par an exigé par le programme de 1981 pour le chinois LV1 au lycée. Le minimum correspondait à une moyenne de 80 caractères par an exigé par le programme de LV2 de 1988 (soit 400 au total pour les 5 années d'apprentissage que comporte le cursus de LV2). Si ce nombre, arrêté probablement de façon empirique, d'après des situations d'enseignement vécues, reflète le *temps didactique* de l'acquisition des savoirs sinographiques en milieu scolaire. La pertinence scientifique de ce chiffre n'est toutefois nullement établie.

A propos de la didactique des caractères, le programme de 2002 a mis en avant l'idée de « chronopédagogie » qui a pour ambition de planifier la progression des savoirs sinographiques suivant une démarche qui consiste à coordonner « l'emploi des caractères, voire de leur structure graphique ». Cette idée se concrétise surtout par une planification globale, c'est-à-dire en fixant un objectif général à atteindre à la fin du parcours concerné (par exemple, LV1, LV2, LV3, Palier 1 ou 2). Il paraît en effet difficile d'imposer un ordre figé à l'enseignement et à l'apprentissage des caractères, alors que le contenu du cours lui-même peut varier d'un enseignant à l'autre et d'une classe à l'autre. Une approche strictement progressive des caractères - allant des caractères des plus simples aux plus complexes - ne permet pas de répondre aux exigences communicatives de l'enseignement et de

l'apprentissage des LVE, les caractères simples ne correspondant pas nécessairement à ceux dont la maîtrise est préalable pour faire face aux situations de communication les plus courantes. L'exemple type est celui du 谢谢 ! (*xièxiè*, Merci !). La *chronogenèse* des savoirs sinographiques ne peut donc se baser uniquement sur la structure graphique des caractères dans une perspective communicative.

En outre, les caractères sont « des unités de sens » (J. Bellassen, 2005), leur programmation implique naturellement une programmation de l'acquisition du vocabulaire, laquelle n'est jamais entièrement prévisible, surtout pour les niveaux intermédiaires et avancés. L'inadéquation d'une démarche qui irait strictement du simple au complexe apparaît d'autant plus que le système éducatif français laisse depuis toujours la liberté aux enseignants des LVE de choisir leur méthode, leur manuel et de déterminer les *programmations didactiques* en acte, c'est-à-dire de programmer concrètement le déroulement des cours.

Une troisième remarque se dégage de cette comparaison des programmes successifs. Les habitudes d'enseignement et d'apprentissage scolaire et le *temps didactique* des LVE sont des facteurs particulièrement contraignants pour la programmation des caractères en chinois. Compte tenu du nombre indéfini des caractères, les programmes sinographiques s'appuient, dès le début, une délimitation des caractères à acquérir. Il s'agit en effet d'une particularité de tous les savoirs scolaires<sup>310</sup>. Les deux démarches qui ont été mises en œuvre pour sélectionner les caractères - le choix de caractères en fonction du choix des mots (*cidaizi 词代字*) et le choix des mots dirigé par le choix des caractères (*zidaici 字代词*)<sup>311</sup> - reflètent toutes deux des compromis pédagogiques (voir chapitre précédent précisant les biais d'acquisition du lexique. CH.12.3.1.C.).

En examinant de plus près les caractères ôtés du premier programme, celui de 1979, nous constatons que la sélection des caractères par le *cidaizi* préserve les habitudes scolaires dans l'enseignement du chinois LVE, c'est-à-dire que les mots à

---

<sup>310</sup> Cf. également A. Chervel, 1988.

<sup>311</sup> La première concerne notamment les programmes de 1979 et de 1988, la deuxième constitue l'essentiel du SMIC de 1985 et des seuils de caractères publiés après 2000.



acquérir à l'oral correspondent aux mots à retenir à l'écrit. Cette méthode, la plus courante pour les LVE, risque toutefois de surcharger la mémoire de l'apprenant avec des caractères qui n'apparaissent que dans un ou deux mots courants. Le caractère 廁 (*cè*), par exemple, est surtout utilisé dans le mot 廁所 (*cèsuǒ*, toilettes, WC), le caractère 聰 (*cōng*) dans 聰明 (*cōngmíng*, intelligent), de même que 醋 (*cù*) est surtout utilisé pour désigner le vinaigre.

De ce point de vue, l'entrée par le caractère et le concept de seuil, paraissent plus rationnels puisqu'ils correspondent à la recherche d'une économie dans l'apprentissage des caractères. Ils tentent de développer le maximum de connaissances lexicales avec une quantité moindre de caractères à maîtriser. Il s'agit en réalité d'une approche pragmatique qui fait un compromis entre les habitudes scolaires et le *temps didactique* et qui permet d'accéder au savoir sinographique sans pénaliser les objectifs pédagogiques. Les mots utiles mais contenant des caractères moins fréquents peuvent être appris en pinyin. Les textes étudiés, comme le précise le programme de 2002, peuvent toujours et « naturellement comporter des caractères non compris dans [ces] listes ». Par cette approche dite rationnelle, l'apprenant va être confronté à certains mots dont il ne maîtrise pas forcément l'écriture. Ceci peut être déstabilisant pour des élèves novices qui ont besoin d'un support visuel pour mémoriser. Ainsi se posent des questions d'ordre didactique : comment gérer l'imperfection et la temporalité des connaissances sinographiques de l'apprenant, et dans quelle mesure respecter la modalité scolaire et ne pas entièrement dissocier l'écrit de l'oral dans l'enseignement et l'apprentissage du chinois LVE.

En outre, il importe de distinguer les savoirs scolaires construits avec des objectifs pédagogiques et les savoirs scientifiques destinés aux recherches et aux études linguistiques. Longtemps dans les études sinologiques, 214 clés de chinois furent expliquées et étudiées. C'est surtout à partir de 2002, que ces savoirs ont été remis en cause dans une perspective didactique<sup>312</sup>. Par conséquent, ce ne sont ni les

---

<sup>312</sup> Au sujet des classifications scientifique et didactique des caractères chinois, nous pouvons nous référer à la thèse de Chi-Miao Lin (Lin-Zucker), 2007, *Typologies sinographiques et incidences didactiques*, INALCO et Université Lyon, et à l'ouvrage de Miao LIN-ZUCKER, 2011,

214 clés classiques, ni les 201 clés normalisées par la Chine<sup>313</sup> qui ont été retenues par les nouveaux programmes de caractères, mais 105 « composants graphiques », mélangeant des clés et des composants de graphies élémentaires, qui ont été prescrits comme un socle sinographique commun du chinois LVI, LV2 et LV3<sup>314</sup>. Ces 105 « composants graphiques », ont été recensés selon leur aptitude à favoriser « la mémorisation d'un caractère » donc selon les résultats de réflexions didactiques.

Enfin un quatrième constat s'impose. Confrontés à l'évolution de la langue chinoise et de ses usages, les programmes de caractères sont contraints de renouveler régulièrement leur contenu et de mettre au point de nouveaux seuils. Autrement dit, les seuils de caractères ne sont valables que pour une certaine durée, quels que soient les critères de sélection : les besoins lexicaux (approche par le mot) ou la fréquence ou l'utilité (approche par le caractère). Certains caractères ne correspondent plus aux critères préalablement déterminés à cause des changements de mode d'expression et d'habitude langagières en Chine. Par exemple, nombre de caractères considérés comme indispensables dans les programmes de 1979-1988, notamment à cause de l'idéologie de l'époque, sont devenus moins fréquents sinon obsolètes avec le déclin de cette idéologie. Ces caractères ont donc été supprimés des programmes ultérieurs, tels 党<sup>315</sup> (parti / parti politique), 敌 (ennemi), 斗 (lutter contre), 革 (革命 révolution) et 军 (armée) encore présents dans le programme de 1979, de même que les termes

---

*Classifications, apprentissage et enseignement des caractères chinois.* Paris, Editions Universitaires Européennes.

<sup>313</sup> Note : Se basant sur le « Tableau d'indexation des caractères chinois (projet) » (« 汉字统一部首表 (草案) ») élaboré en 1983, le Ministère de l'Education (教育部) et le Comité de la langue et de l'écriture chinoises (国家语言文字工作委员会) ont réorganisé les clés du chinois et ont publié en 2009 « The Table of Indexing Chinese Character Component » (《GF 0011-2009 汉字部首表》) normalisant les 201 clés primaires (主部首) et 100 clés variantes (附形部首). Ce sont ces 201 clés qui sont les plus utilisées dans les dictionnaires courants tels que le *Xinhua zidian* 新华字典 (1<sup>ère</sup> éd. 1957).

<sup>314</sup> En fait, le seuil des 405 caractères LV3 publié en 2002 ne contient que 60 clés proprement dites selon le classement officiel de la Chine. Ces caractères sont : 八白长车大儿方飞非风父干高工广黑火几己见斤口老里龙马毛门米面母牛女气人日肉山身生十手水王文西小心羊一衣己音又鱼雨月子自走. *Dictionnaire Xinhua*, 新华字典 (1957, 1<sup>ère</sup> édition) adoptant un classement lexicologique de 201 clés.)

<sup>315</sup> Nous n'avons donné que la signification première du caractère et du mot.

侵略<sup>316</sup> (envahir), 战争 (guerre), 危险 (dangereux) et 抗日 (lutter contre le Japon), existaient encore dans le programme de 1987 (Voir le tableau de comparaison, Tableau 19). D'autres caractères, liés aux nouveaux modes de vie et des néologismes sont devenus courants et sont donc entrés dans la rubrique des caractères à maîtriser. Ainsi le caractère 网 qui peut servir à former 上网 (aller sur internet) et le 脑 qu'on trouve dans 电脑 (ordinateur) ont été ajoutés dans les seuils de 2002.

Il faut également souligner que tous ces programmes comportent un grand nombre de caractères en commun : environ 360 caractères se retrouvent ainsi dans toutes les listes, aussi bien dans les seuils de LV1 en 1979 ou 1985 que dans celui de LV3 en 2002 (chacune de ces listes comporte entre 400 et 526 caractères au total). De même, 126 caractères sont communs aux listes de 1987 et de 2002 qui concernent les LV1 en seconde et en première. Alors même que les programmes sont attentifs à l'évolution des usages linguistiques en Chine, un socle invariant - ou fondamental - de caractères fréquents semble paradoxalement se dégager des programmes successifs. La contradiction n'est cependant qu'apparente : les programmes des années 2000 contiennent désormais moins d'expressions idéologiques dont la connaissance était requise jusque dans les années 1980. Ils privilégient à présent davantage des aspects culturels plus neutres, par exemple, le caractère 饺-饺子 (ravioli chinois) a été rajouté au seuil de LV3 en 2002 après avoir été supprimé en 1985, et le caractère 龙 (dragon) en tant que symbole traditionnel trouve sa place dans le programme sinographique 2002 pour les débutants (LV3).

#### **12.4.5. Le rôle des seuils de caractères pour le chinois LVE**

Après ces quatre constats, il reste à s'interroger sur la nécessité des listes de caractères pour l'enseignement du chinois LVE, lesquelles provoquent d'ailleurs

---

<sup>316</sup> Les deux caractères sont retenus par le programme.

souvent des doutes au sein des chercheurs et des décideurs éducatifs<sup>317</sup>. Il nous paraît pertinent de souligner les aspects suivants.

Certes, la constitution de listes de vocabulaire à enseigner et à apprendre est contraire aux principes de la programmation scolaire en France : aucun programme de LVE ne prescrit actuellement de contenu lexical de façon explicite. Le manque supposé de pertinence et d'efficacité d'un tel contenu, comme nous l'avons évoqué précédemment dans l'analyse de l'acquisition lexicale (Partie III. Ch.12.3.1.C.), en est sans doute une des causes. La liberté pédagogique, à laquelle sont très attachés les enseignants français, en est vraisemblablement une autre.

Cependant, lors de la mise en place d'un programme commun des LVE pour le lycée<sup>318</sup> en 2010, lequel remplace les programmes spécifiques pour chaque langue, le chinois a bénéficié d'un ajout qui le distingue des LVE à écriture alphabétique<sup>319</sup> - une prescription relative aux « seuils sinographiques » à atteindre à la fin de classe de terminale (Bulletin officiel n° 32 du 8 septembre 2011). Ce traitement spécifique révèle bel et bien une particularité de la langue chinoise, relevant non de sa nature, mais de son enseignement en tant que LVE. En effet, sans un objectif défini, la capacité des apprenants de chinois à l'écrit est le plus souvent compromise ; soit parce que l'écrit est sacrifié à l'oral, soit par un surentrainement à la maîtrise des caractères moins utiles au détriment des véritables compétences communicatives.

D'ailleurs, les seuils de caractères ne doivent pas être considérés comme des listes de vocabulaire. Apprendre ces dernières n'aboutira pas à de véritables compétences langagières. Les caractères ne sont que des composants des mots et des expressions et n'ont pas d'incidence lexicale comme le vocabulaire. Les seuils ne sont pas élaborés pour délimiter l'apprentissage, mais pour guider et encadrer l'enseignement des caractères.

---

<sup>317</sup> D'après le témoignage de l'inspecteur général J. Bellassen.

<sup>318</sup> « Programme des enseignements commun, d'exploration et facultatif de langues vivantes » (BO. spécial n° 4 du 29 avril 2010).

<sup>319</sup> Le même BO a également publié « Les seuils de kanji exigés en fin de classe terminale » en japonais.

J. Bellassen<sup>320</sup> ajoute que le concept de seuil est une mesure pour qui protège l'examineur d'« un vide juridique » lors du passage des candidats au baccalauréat. Les instructions générales d'un programme commun des LVE ne sont pas suffisamment précises pour éviter de grands écarts dans les acquis sinographiques des apprenants de chinois, seules, elles rendraient l'évaluation problématique. Ainsi, la référence aux seuils programmés est-elle strictement indicative de ce qui est exigible.

Toutefois, pourquoi faut-il que ce « vide juridique » soit davantage comblé en chinois qu'en d'autres langues ? Est-ce à cause du manque de repères linguistiques des apprenants francophones, de la division des priorités pédagogiques chez les enseignants, de la tradition de programmation du chinois LVE ? Quelles qu'en soient les motivations, l'effet de ces seuils est incontestable : fournissant un cadre sinographique, ils facilitent considérablement l'organisation de l'enseignement du chinois et l'évaluation des compétences écrites des apprenants, et ceci à l'échelle nationale.

Reste la question du choix des caractères retenus dans les seuils. Malgré l'existence d'études sur la fréquence des caractères, portant autant sur les écrits courants que dans les manuels de chinois LM et LE<sup>321</sup>, les choix opérés sont difficiles à fonder scientifiquement. Non seulement, la langue elle-même évolue constamment, mais la fréquence des caractères elle-même varie dans une grande mesure selon le corpus considéré : écrit (journaux, œuvres littéraires, manuels, écrits non formels...) ou oral (discours formels, communication professionnelle, conversation quotidienne...) et selon le type de public sur lequel porte l'enquête (différences entre les groupes sociaux : cadre, étudiant, lettré, homme d'affaire, artisan ou ouvrier,...). Une autre variable est la validation des données (correction ou non des fautes grammaticales, lexicales et orthographique,...). Ainsi, à la question de la scientificité des seuils J. Bellassen répond en préférant parler d'une « philosophie » pour le

---

<sup>320</sup> Au cours d'un entretien.

<sup>321</sup> Notamment en Chine depuis les années 1970-80, mais aussi en France, nous pouvons citer à nouveau les travaux de Bernard Allanic, 2003, « Les corpus de caractères et leur dimension pédagogique dans la Chine ancienne et contemporaine », Thèse de doctorat, INALCO.

chinois LVE : l'économie de l'apprentissage d'une part, mais aussi la logique descendante de l'enseignement scolaire. C'est aussi ce dernier aspect qui distingue la discipline du chinois LVE en tant que discipline scolaire possédant des programmes et des objectifs déterminés, de la formation universitaire où, d'après Claude Normand et Myriam Pereiro (2015), « il serait contreproductif d'imaginer [...] une logique descendante »<sup>322</sup>, même pour les langues.

---

<sup>322</sup> Claude Normand et Myriam Pereiro « Une formation didactico-pédagogique ne se parachute pas » in *Les Langues Modernes Enseigner les langues à l'université, un métier qui s'apprend ?*, n°3, 2015.

## **Conclusion partielle**

C'est par la construction des savoirs enseignables et standardisés qu'un enseignement se transforme en discipline. Les savoirs disciplinaires sont des savoirs construits consciemment avec des finalités pédagogiques et éducatives bien déterminées et qui sont fonction d'un contexte social et culturel particulier.

Ainsi, en France, la centralisation de l'éducation et des programmes scolaires a été le moteur principal du processus de disciplinarisation du chinois LVE. Grâce à sa longue tradition d'enseignement obligatoire des langues étrangères et à sa politique linguistique volontariste en faveur de la diversification des langues enseignées à l'école, la France a été un terreau favorable pour le développement de l'enseignement du chinois LVE.

L'institutionnalisation de l'enseignement du chinois LVE dans l'enseignement primaire et secondaire français aura été marquée jusqu'à présent par quatre périodes : des années 1950 aux années 1970, de 1974 à 1984, de 1985 à 2001 et de 2002 à nos jours. Les années 1950-70 ont été celles des premières implantations des classes de chinois à destination des amateurs et des élèves passionnés. Ce sont les trois périodes de programmation qui s'en sont suivies - 1979/81, 1985/88 et 2002/07 qui ont permis la véritable légitimation de l'enseignement du chinois LVE en tant que discipline scolaire à part entière.

En examinant les programmes de chinois successifs, nous constatons que la programmation du contenu linguistique proprement dit, c'est-à-dire de l'enseignement et de l'apprentissage de la phonologie, du lexique, de la grammaire et des caractères, a en réalité peu changé au cours de toutes ces périodes. En revanche, la conception et la méthodologie d'enseignement ont nettement évolué. Dans les programmes contemporains, les discours didactiques sont plus élaborés et plus précis. Ils se distinguent des anciens programmes par la prise en compte des enjeux du CECRL ainsi que par la problématisation de la didactique des caractères en Chinois LE.

Toutefois, c'est au niveau du contenu culturel que les ruptures s'avèrent les plus nettes, singulièrement depuis les programmes de 2002. Si les premiers programmes culturels apparaissaient essentiellement littéraires et comprenaient également des contenus civilisationnels et de culture générale, les programmes actuels prêtent davantage attention aux aspects socioculturels et aux connaissances transversales inspirés par la culture et par la langue. Cette nouvelle perspective s'inscrit pleinement dans l'exigence d'une *Education plurilingue et interculturelle* que l'Europe instaure progressivement depuis la Seconde Guerre Mondiale et à laquelle la France est un des pays contributeurs les plus importants.

Le chinois LVE en France est une discipline dans laquelle les Français transportent leurs propres valeurs, idéologies et principes pédagogiques. En analysant la construction des savoirs scolaires du chinois, nous avons été amenée à parcourir également les programmes d'autres langues : d'anglais, d'allemand, d'italien ou d'arabe. Nous y avons trouvé la confirmation de cet ancrage local de l'enseignement des LVE. En réalité, les programmes de chinois n'ont jamais été pensés isolément, mais toujours intégrés à la perspective générale de l'enseignement des LVE en France : la même structuration du programme, les mêmes finalités pédagogiques et les mêmes orientations méthodologiques se retrouvent pour toutes les langues.

Ainsi, si l'objet de l'enseignement - la langue chinoise - lui-même est commun à tous les systèmes scolaires qui l'étudient, sa construction en tant que discipline scolaire est cependant relative à chaque système particulier.

Cependant, la langue chinoise contient certaines particularités qui peuvent provoquer un certain manque de repères chez l'apprenant francophone. C'est notamment le cas de son écriture non-alphabétique. L'approche différée oral-écrit en chinois a effectivement remis en question les modalités habituelles d'enseignement et d'apprentissage scolaire qui consistent le plus souvent à synchroniser la progression de l'oral et celle de l'écrit. En tenant compte de la temporalité des connaissances de l'apprenant au cours de l'apprentissage et de l'imperfection de ses acquis, l'enseignement différé des savoirs sinographiques par rapport à ceux de l'oral peut



favoriser, au contraire, le progrès et l'acquisition des compétences langagières de l'apprenant.

L'évolution du contenu sinographique dans les programmes successifs (listes et seuils de caractères) révèle en outre une caractéristique fondamentale de tous les savoirs scolaires : il s'agit des savoirs fabriqués, construits d'après les critères pédagogiques que les acteurs didactiques et les concepteurs de programmes ont mis en avant.

Il s'agit aussi de faire des compromis entre des objectifs incompatibles, par exemple, entre la chronogenèse progressive des caractères et les objectifs communicatifs des LVE. Enfin, les savoirs scolaires se distinguent du savoir naturel (par exemple les savoirs du chinois prescrits dans les programmes et le savoir de la langue chinois) par une durée de validité, déterminée.

## CONCLUSION GENERALE

Cette thèse retrace, d'un point de vue pédagogique et didactique, l'histoire de l'enseignement du chinois en France dans ses grandes lignes : son apparition, son officialisation, son évolution, ses préoccupations pédagogiques, ses contraintes éducatives, ainsi que les idées et les conceptions didactiques originales qu'il a engendrées. Ce travail rejoint en cela des réflexions épistémologiques sur la nature des savoirs à enseigner et cherche à démontrer ce qui détermine la légitimation du chinois LE comme discipline.

Il s'agit d'une recherche théorique, réflexive et rétrospective. Théorique et réflexive, parce qu'elle n'envisage guère d'interventions concrètes sur les comportements d'enseignement et d'apprentissage, mais invite à réfléchir, à poser des questions sur les fondements disciplinaires, sur la conception, sur la planification et sur la pratique de l'enseignement du chinois LE. En exploitant des faits historiques qui ne sont pas tous connus par les enseignants de terrain, par les chercheurs ni par les didacticiens, cette thèse pourrait contribuer à reconsidérer l'utilité de l'histoire dans la théorisation de la didactique du chinois langue étrangère. Ce qui nous semble important, c'est de toujours garder à l'esprit les conditions préalables qui ont rendu possible cet enseignement dans un système institutionnel et de ne pas en oublier les finalités éducatives globales.

Il s'agit également d'une recherche rétrospective qui expose, à la communauté des chercheurs et des enseignants, des discours et des pensées, de vieux textes et d'anciens programmes qui ont tendance à être oubliés. Pour ces documents historiques, si nous en avons proposé une analyse épistémologique, nous pensons aussi que leur valeur reste encore à découvrir et à exploiter. Ainsi, un premier recensement, bien que très partiel, semble utile pour les autres chercheurs et pour des études plus diversifiées à venir.

La notion de processus de disciplinarisation est la notion centrale que nous tentons d'éclairer tout au long de cette recherche. Elle constitue un appareil réflexif

visant à mieux comprendre les fondements d'une discipline d'enseignement et les problèmes posés par le présent.

### **Définition du processus de disciplinarisation**

Dans ce travail, nous avons posé la question du processus de disciplinarisation de l'enseignement du chinois, nous distinguons ainsi deux aspects :

- le premier est *l'institutionnalisation*, comme ensemble des actions externes qui légitiment cet enseignement et qui lui offrent une reconnaissance par des textes officiels : création de chaires supérieures et de diplômes universitaires, implantation de cours dans le secondaire, concours de recrutement, publication de programmes nationaux, inscription aux épreuves baccalauréat, missions d'inspection et pilotage par une inspection générale, création d'associations de professeurs, formation d'équipes de recherche, organisation de manifestations scientifiques, etc. ;

- le second est la *construction-stabilisation-standardisation* des savoirs, processus interne celui-là, par lequel les différents enseignements ayant la langue chinoise comme objet se constituent en se distinguant : sinologie, linguistique chinoise, littérature chinoise, mais aussi enseignement du chinois dans le supérieur dans le secondaire, en formation continue ou pour les non-spécialistes. Chaque domaine de savoir détermine ainsi de plus en plus précisément ses contenus d'enseignement et la façon dont ils sont transmis : savoirs à privilégier, priorités pédagogiques, conception méthodologique, élaboration de supports, formulation d'objectifs, programmation et planification des acquisitions, etc. Il s'agit donc d'une construction didactique qui donne une consistance et une cohésion à la matière enseignée.

La distinction entre ces deux aspects ne doit cependant pas s'entendre comme une séparation absolue. Il ne s'agit pas de deux processus entièrement indépendants. L'institutionnalisation retentit sur la conception pédagogique et didactique de l'enseignement.

### **Institutionnalisation**

L'approche historique de ce travail, nous a d'abord permis de valider quelques hypothèses sur les conditions *d'institutionnalisation* de l'enseignement du chinois, en retraçant son itinéraire dans le système éducatif français depuis le XIXe siècle. Le Collège de France, l'école spéciale des langues (Inalco), l'université puis l'enseignement primaire et secondaire en ont été des étapes cruciales.

Elles marquent une démocratisation : le chinois est de moins en moins réservé aux érudits et aux spécialistes et devient peu à peu un enseignement accessible à tous les cycles de l'éducation nationale. Cette institutionnalisation a été rendue possible par divers facteurs politiques et socio-culturels :

- la tradition humaniste issue de la Renaissance, la curiosité pour toutes les formes de civilisation et l'appétence pour la haute culture ;
- les enjeux économiques, politiques et coloniaux au XIXe siècle, la protection d'intérêts locaux ;
- la volonté de moderniser l'enseignement public par la promotion des LVE ;
- la centralisation et la tradition planificatrice de l'éducation en France depuis la Troisième République ;
- la perspective d'une *éducation plurilingue et interculturelle* dans laquelle la France s'engage activement après-guerre ;
- et enfin, la montée en puissance de la Chine depuis les années 1980-90.

Tous ces facteurs sont les préalables qui ont orienté les perspectives pédagogiques et didactiques de l'enseignement du chinois LE en France. Les savoirs à transmettre ne relèvent pas seulement de la volonté des décideurs et des acteurs éducatifs, mais dépendent aussi des structures et de l'organisation institutionnelle (enseignement par séminaire, cours intensifs, ponctuels ou suivis, obligatoires ou en audition libre, par exemple). On trouve donc ici un exemple du rapport intime et fondamental qui existe toujours entre le savoir et l'institution.

### **Construction des savoirs savants**

Pour pouvoir être enseigné dans un cadre institutionnel, le chinois en France a d'abord été construit en savoirs savants (description grammaticale, théorie linguistique) par les sinologues du XIXe siècle.

Cependant, comme l'a souligné Bachelard, l'esprit n'est jamais vierge lorsqu'il rencontre son objet. Ce qu'on croit déjà savoir dissimule parfois ce qui reste à découvrir et conduit souvent à poser de faux problèmes. Ces sinologues savants ont ainsi été confrontés à plusieurs types d'obstacles épistémologiques qui ont entravé leur compréhension de la nature de la langue chinoise : l'obstacle des préconceptions philosophiques, l'obstacle des conceptions linguistiques européennes, l'obstacle de la traduction, ou encore l'obstacle des préconceptions didactiques.

Ce n'est que par une rupture épistémologique avec ces idées préconçues que l'on peut connaître le chinois tel qu'il est. Il s'agit d'une condition primordiale pour la conception didactique du chinois LE. La tentative par Bazin et ses contemporains de repérer et de classer les « phonétiques » du chinois est un exemple significatif de fausse conception didactique due à la méconnaissance de la nature - non alphabétique - de l'écriture chinoise.

### **Construction, stabilisation et standardisation des savoirs enseignés**

Les savoirs enseignés se distinguent de savoirs savants, purement scientifiques et théoriques, par leur caractère « fabriqué » et « normalisé » : le principe de l'« *enseignabilité* » est selon André Chervel (1988) le principe fonctionnel du système éducatif. Les savoirs à enseigner ont tous nécessairement subis de nombreuses manipulations, comme l'a relevé Michel Verret (1975) : la « *désyncrétisation* », la « *dépersonnalisation* » ou la « *décontextualisation* », la « *programmabilité* », c'est-à-dire tout ce que l'on résume de nos jours par le terme de *didactisation*.

Ces savoirs impliquent non seulement une réglementation par des textes officiels, ils doivent aussi être soumis à un « contrôle social » : faire l'objet

d'évaluations publiques selon des critères explicites. C'est ce qui sépare fondamentalement le chinois en tant que pratique sociale et en tant qu'objet de recherche, du chinois comme savoir enseignable à l'Université ou à l'école.

L'historicité constitue une des caractéristiques des savoirs du chinois LE. Comme les savoirs du domaine scientifique, les savoirs à enseigner sont relatifs à un contexte, à leur époque et peuvent aussi être dépassés et remplacés. Ils évoluent et se stabilisent, ce qui forme une discipline identifiable. La construction des savoirs à enseigner reste donc culturelle et sociétale. Bien que l'objet de l'enseignement - la langue chinoise - soit commun à différents systèmes éducatifs dans divers pays et régions, la construction des savoirs à enseigner est un processus propre à chaque pays, à différentes cultures et sociétés. L'enseignement du chinois en France constitue une discipline dans laquelle les Français transportent leurs propres valeurs, idéologies et principes pédagogiques.

Une différence existe, en outre, entre le chinois LE universitaire et le chinois LVE scolaire : c'est le degré de standardisation et de stabilisation de ces disciplines. L'enseignement secondaire étant extrêmement normatif, il détermine de façon précise les objectifs, les contenus, les progressions. L'analyse des éléments de programmes et des programmes publiés entre 1979 et 2007 montre que la normalisation (qui n'est évidemment pas l'uniformisation) des savoirs enseignés constitue le cœur de la dynamique de l'enseignement du chinois dans le secondaire.

### **Le chinois LVE comme *discipline scolaire* et la didactique comme *discipline scientifique***

Il faut souligner que la question de la disciplinarisation du chinois LE se pose surtout dans sa construction des savoirs à enseigner. De ce point de vue, l'enseignement du chinois dans le secondaire a joué un rôle à la fois pour la France et pour la didactique du chinois LE dans le monde.

C'est la programmation qui permet de poser le chinois comme *discipline scolaire*. Elle répond à un impératif : déterminer clairement l'objectif de l'enseignement du chinois LE. Quelles compétences acquérir, dans quel cadre, selon

quelle durée, pour quel public et par quels moyens ? En répondant à ces questions, la programmation impose de mener les réflexions qui sont constitutives de la didactique du chinois LE.

Historiquement, en France, c'est à l'échelle de l'enseignement secondaire, que ces questions ont été le plus spécifiquement posées. La didactique du chinois LE y a émergé, comme nouveau domaine de réflexion, plus précocement que dans d'autres pays, grâce à la longue tradition de centralisation et de planification de l'éducation.

La didactique du chinois LE, aujourd'hui constituée en discipline scientifique, ne se dissocie pas du chinois LE entendu comme *discipline*, c'est-à-dire un enseignement ayant un cadre objectif et problématique défini.

## **BIBLIOGRAPHIE**

### **Du XVIIe au XIXe siècle**

ACADEMIE FRANÇAISE, 1694, *Dictionnaire de l'Académie française : dédié au roy Tome premier A-L*, éd. 1901, Lille, J.B. L. Danel.

### **Du XIXe à la première moitié du XXe siècle**

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1811a, « De l'étude des langues étrangères chez les Chinois », Extrait du *Magasin encyclopédique*, octobre 1811, Paris, Magasin encyclopédique.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1811b, *Essai sur la langue et la littérature chinoises, avec 5 planches contenant des textes chinoises, accompagnés de traductions, de remarques et d'un commentaire littéraire et grammatical. Suivi de notes et d'une table alphabétique des mots chinois*, Paris, Treuttel et Wurtz.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1814, *Plan d'un dictionnaire chinois, avec des notices de plusieurs dictionnaires chinois manuscrits*, Paris, Pillet.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1815, *Programme du cours de langue et de littérature chinoises et de tartare-mandchou ; précédé du discours prononcé à la première séance de ce cours, dans l'une des salles du Collège royal de France, le 16 janvier 1815*, Paris, chez Charles.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1818, *Mémoire sur les livres chinois de la Bibliothèque du Roi et sur le plan du nouveau catalogue : avec des remarques critiques sur le catalogue publié par E. Fourmont, en 1742*, Paris, Le Normant.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1820, *Recherches sur les langues tartares : ou mémoires sur différens points de la grammaire et de la littérature des Mandchous, des Mongols, des Ouigours et des Tibétains*, Paris, Imprimerie Royale.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1822a, *Éléments de la grammaire chinoise ou principes généraux du kou-wen ou style antique, et du kouan-hoa, c'est-à-dire, de la langue commune généralement usitée dans l'empire chinois*, Paris, Imprimerie royale.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1822b, « Lettre sur l'état et les progrès de la littérature chinoise en Europe », Extrait du *Journal asiatique*, Paris, Imprimerie de Dondey-Dupre.



## | BIBLIOGRAPHIE

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1822c, *Mémoires sur les relations politiques des princes chrétiens et particulièrement des rois de France avec les empereurs Mongols*, Paris, Imprimerie Royale.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1823, *Mémoire sur la vie et les opinions de Lao-Tseu, philosophe chinois du VIe siècle avant notre ère*, Paris, Imprimerie royale.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1824, « Notice sur la vie et les ouvrages de M. L. M. Langlès », Extrait du *Journal asiatique*, Paris, Imp. de Dondey-Dupre.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1825, *Mélanges asiatiques : ou choix de morceaux de critique et de mémoires relatifs aux religions, aux sciences, aux coutumes, à l'histoire et à la géographie des nations orientales*, Paris, Librairie Orientale de Dondey-Dupré, Père et Fils.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1827, « Observation sur quelques passage de la lettre précédente », *Journal asiatique*, 1827 : 181-196.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1829, *Nouveaux mélanges asiatiques : ou recueil de morceaux de critique et de mémoires, relatifs aux religions, aux sciences, aux coutumes, à l'histoire et la géographie des nations orientales*, Paris, Schubart et Heideloff.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1832, « Observations sur l'histoire des mongols orientaux de Sanang-Setsen », Extrait du *Nouveau journal asiatique*, Paris, Imprimerie royale.

ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1843, *Mélanges posthumes d'histoire et de littérature orientales*, Paris, Imprimerie royale.

ADAM Lucien (1833-1918) (éd.), 1874, *Acte Congrès international des Orientalistes. Première session (tenue à Paris, en septembre 1873). Discours de réception à l'Académie de Stanislas, par M. Lucien Adam*, Congrès international des Orientalistes. septembre 1873, Paris.

AMPERE Jean-Jacques (éd.), 1832, « La Chine et les travaux d'Abel-Rémusat », *Revue des Deux Mondes*, 15 novembre 1832, tome VIII : 373-405, 1<sup>er</sup> et 15 novembre 1833, tome IV : 361-395.

ARON Raymond, 1938, *Introduction à la philosophie de l'histoire : essai sur les limites de l'objectivité historique*, 1991, Paris, Gallimard.

BACHELARD Gaston, 1934, *Le Nouvel esprit scientifique*, 1978, 14<sup>e</sup> éd., Paris, Presses Universitaires de France.

BACHELARD Gaston, 1938, *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, 1989, 14<sup>e</sup> éd., Paris, Libr. philosophique J. Vrin.

BACHELARD Gaston, 1940, *La philosophie du non : essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*, 2002, 5<sup>e</sup> éd., Paris, Presses Universitaires de France.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1838, *Théâtre chinois ou choix de pièces de théâtre : composées sous les empereurs mongols, traduites pour la première fois sur le texte original précédées d'une introduction et accompagnées de notes par M. Bazin aîné*, Paris, Imprimerie royale.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1839a, « Mémoire sur l'organisation intérieure des écoles chinoises », Extrait du *Journal asiatique*, Paris, Imprimerie royale.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1839b, « Notice du *Chan-hai-king*, cosmographie fabuleuse attribuée au grand Yu », Extrait du *Journal asiatique*, Paris, Imprimerie royale.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1843, « Rapport sur une version chinoise des fables d'Esopé publiée à Canton par M. Thom », Extrait du *Journal asiatique*, Paris, Imprimerie royale.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1844, *Chine, ou description historique, géographique et littéraire de ce vaste empire d'après des documents chinois*, Paris, Firmin Didet.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1845, *Mémoire sur les principes généraux du chinois vulgaire*, Paris, Imprimerie royale.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1846, « Rapport sur manuel pratique de la langue chinoise vulgaire par M. Louis Rochet », *Journal asiatique*, n° octobre 1846 : 356-364.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1848, « Rapport fait à la Société Asiatique sur une chrestomathie chinoise », Extrait du *Journal asiatique*, Paris, Imprimerie royale.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1850, *Le siècle des Youên ou Tableau historique de la littérature chinoise depuis l'avènement des empereurs mongols jusqu'à la restauration des Ming*, Paris, France, Imprimerie nationale.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1854, « Recherches sur les institutions administratives et municipales de la Chine », Extrait du *Journal asiatique*, Paris, Imprimerie royale.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1856a, *Grammaire mandarine ou Principes généraux de la langue chinoise parlée*, Paris, Imprimerie Impériale.

## | BIBLIOGRAPHIE

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1856b, « Recherches sur l'origine, l'histoire et la constitution des ordres religieux dans l'Empire chinois », Extrait du *Journal Asiatique*, n° 11, 1856, Paris, Imprimerie royale.

BAZIN Antoine Pierre Louis, 1858, « Recherches sur l'histoire, l'organisation et les travaux de l'Académie impériale de Péking », Extrait du *Journal asiatique*, Paris, Imprimerie royale.

BRIDGMAN Elijah Coleman et WILLIAMS Samuel Wells, 1839, *The Chinese Repository*, Canton et Japon, Maruzen Kabushiki Kaisha.

BUISSON Ferdinand (dir.), 1882-1893, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.

BUISSON Ferdinand (dir.), 1911, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette et Cie.

CALLERY Joseph-Marie, 1841a, *Systema phoneticum scripturae sinicae : pars prima*, Macao, Chine.

CALLERY Joseph-Marie 1841b, *Systema phoneticum scripturae sinicae : pars secunda*, Macao, Chine.

CARRIERE Auguste, 1883, *Notice historique sur l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes*, Paris, E. Leroux.

CHAMPOLLION Jean-François, 1822, *Lettre à M. Dacier, secrétaire perpétuel de l'Académie Royale, relative à l'alphabet des hiéroglyphes phonétiques*, Paris, Fata morgana.

CHAVANNES Édouard, 1915, « La sinologie », Extrait de *La Science française* (1890), Paris, Larousse.

CONGRES INTERNATIONAL DES ORIENTALISTES, 1874, *Congrès international des orientalistes: compte rendu de la première session. Paris 1873*, Paris, Maisonneuve et Cie.

CONGRES INTERNATIONAL DES ORIENTALISTES, 1883, *Mélanges orientaux : textes et traductions publiés par les professeurs de l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes à l'occasion du VI<sup>ème</sup> congrès international des orientalistes réuni à Leyde (septembre 1883)*, Paris, E. Leroux.

CONGRES INTERNATIONAL DES ORIENTALISTES, 1886, *Nouveaux mélanges orientaux: mémoires, textes et traductions*, Paris, Imprimerie nationale, E. Leroux.

## | BIBLIOGRAPHIE

CONGRES INTERNATIONAL DES ORIENTALISTES, 1901, *Acte du douzième Congrès international des orientalistes : Rome 1899*, Florence, Société Typographique Florentine.

CORDIER Henri, 1913, *L'École des langues orientales vivantes*, Paris, E. Leroux.

CORDIER Henri, 1918, « Édouard Chavannes », *Journal Asiatique*, n° XI : 197-248.

CORDIER Henri, 1921, *La Chine*, Paris, Librairie Payot et Cie.

COURANT Maurice, 1891a, *La Cour de Péking: notes sur la constitution, la vie et le fonctionnement de cette cour*, Paris, Leroux.

COURANT Maurice, 1891b, *Mélanges*, Paris, E. Leroux, Imprimerie nationale.

COURANT Maurice, 1897, « De la lecture japonaise des textes contenant uniquement ou principalement des caractères idéographiques », Extrait du *Journal asiatique*, Paris, France, Imprimerie nationale.

COURANT Maurice, 1898, « Stèle chinoise du royaume de Ko kou rye », Extrait du *Journal asiatique*, Paris, France, Imprimerie nationale.

COURANT Maurice, 1899a, « Notes sur l'enseignement de la langue chinoise (Leçon faite au collège de France le 12 décembre 1898) », Extrait de la *Revue internationale de l'enseignement*, Paris, A. Chevalier-Marescq et Cie : 289-298.

COURANT Maurice, 1899b, « De l'utilité des études chinoises », in *Revue internationale de l'enseignement*, Paris, A. Chevalier-Marescq et Cie.

COURANT Maurice, 1899c, « Les associations en Chine », Extrait des *Annales des Sciences Politiques*, Paris, Alcan.

COURANT Maurice, 1899d, « Notes sur les études coréennes et japonaises », in *Actes de congrès des Orientalistes, Paris, 1897*, Paris, France, Imprimerie nationale.

COURANT Maurice, 1900, « La situation dans le Nord de la Chine », *Sciences Politiques*, vol. XI, n° 4 : 523-539.

COURANT Maurice, 1901a, « Les événements de Chine (1900) », *Annales des Sciences Politiques* : 369-382.

COURANT Maurice, 1901b, « L'enseignement colonial et les cours de chinois à Lyon », in *Revue Internationale de l'Enseignement*, Paris, A. Chevalier-Marescq et Cie : 371-375.

COURANT Maurice, 1901c, « En Chine : les effets de la crise », *Annales des Sciences Politiques* : 708-717.

## | BIBLIOGRAPHIE

COURANT Maurice, 1901d, *En Chine : mœurs et institutions, hommes et faits*, Paris, F. Alcan.

COURANT Maurice, 1901e, « Note sur l'existence pour certains caractères chinois de deux lectures », Extrait des *Mémoires de la Société de linguistique*, n° 12, Paris, Bouillon.

COURANT Maurice, 1903, « La vie politique en Extrême-Orient », Extrait des *Annales des Sciences Politiques*, Paris, Alcan.

COURANT Maurice, 1908, « Chronique de Chine (1907-1908) », Extrait des *Annales des Sciences Politiques*, n° 15, Paris, Alcan.

COURANT Maurice, 1909, « L'impératrice douairière Tseu-Hi », *Annales des Sciences Politiques* : 257-261.

COURANT Maurice, 1910a, « Une enquête anglaise sur l'enseignement des langues orientales », in *Revue internationale de l'enseignement*, Paris, Librairie générale de droit et de jurisprudence : 193-201.

COURANT Maurice, 1910b, « La succession au trône de Chine », Extrait des *Annales des Sciences Politiques*, n° 25, Paris, Alcan.

COURANT Maurice, 1912a, *Essai historique sur la musique classique des Chinois avec un appendice relatif à la musique coréenne*, Thèse de doctorat, Université de Lyon, Paris, 165 p.

COURANT Maurice, 1912b, *L'Asie centrale aux XVIIe et XVIIIe siècles : empire Kalmouk ou empire Mantchou?*, Thèse de doctorat, Université de Lyon, Lyon, 151 p.

COURANT Maurice, 1913, « Les débuts de la révolution dans les provinces chinoises », *Revue des Sciences Politiques*, vol. XXIX : 199-220.

COURANT Maurice, 1925, *Système de transcription française des mots chinois*, Lyon, Impr. Bosch frères & Riou.

DEMIEVILLE Paul, 1934, *La sinologie*, Extrait de *La science française*, édition, (1934 : 105-114), Paris, France, Librairie Larousse.

DEMIEVILLE Paul, 1948, « Le Chinois à l'école des langues orientales vivantes », in *Cent-cinquantième de l'École des langues orientales : histoire, organisation et enseignements*, Paris, Imprimerie nationale de France : 411-427.

DOUMER Paul, 1902, *Situation de l'Indo-Chine (1897-1901) : rapport*, Hanoï, Viêt Nam, F.-H. Schneider.

## | BIBLIOGRAPHIE

DOUMER Paul (1857-1932), 1905, *Indo-Chine française (souvenirs)*, Paris, Vuibert et Nony.

DURKHEIM Émile, 1938a, *L'évolution pédagogique en France : de la Renaissance à nos jours*, Paris, France, F. Alcan.

DURKHEIM Émile, 1938b, *L'évolution pédagogique en France : des origines à la Renaissance*, Paris, France, F. Alcan.

DUVERGIER Jean Baptiste, BOCQUET Lucien, et BOCQUET Lucien, 1788-1938, *Collection complète des lois, décrets d'intérêt général, traités internationaux, arrêtés, circulaires, instructions, etc*, Paris, Société du Recueil Sirey.

ÉCOLE NATIONALE DES LANGUES ORIENTALES VIVANTES, 1948, *Cent-cinquantième de l'École des langues orientales : histoire, organisation et enseignements*, Paris, Imprimerie nationale de France.

ÉCOLE SPECIALE DES LANGUES ORIENTALES VIVANTES, 1872, *Documents relatifs à la constitution et à l'histoire de l'École spéciale des langues orientales vivantes*, Paris, Imprimerie nationale.

GONÇALVES Joaquim Affonso, 1829, *Arte china constante de alphabeto e grammatica comprehendendo modelos das diferentes composicoens (汉字文法)*, Macao, Imprensa com licença regia no Real Collegio de S. Jose.

GONÇALVES Joaquim Affonso, 1839, *Lexicon manuale latino sinicum continens omnia vocabula latina utilia: et primitiva, etiam Scripturae Sacrae (辣丁中华合字典)*, in Collegio S. Joseph ab E. Rosa typis mandatum.

GAIN Edmond, 1902, « Les universités et l'enseignement colonial », *La Quinzaine coloniale*, vol. Tome XII, n° Juillet-décembre : 718-720.

HUMBOLDT Wilhelm von et ABEL-REMUSAT Jean-Pierre, 1821-1831, éd. 1999 *Lettres édifiantes et curieuses sur la langue chinoise : un débat philosophico-grammatical entre Wilhem von Humboldt et Jean-Pierre Abel-Rémusat (1821-1831)*, Villeneuve-d'Ascq, France, Presses universitaires du Septentrion.

JANNET Pierre, 1869, *De la langue chinoise et des moyens d'en faciliter l'usage*, Paris, Franck.

JULIEN Stanislas, 1842, *Exercices pratiques d'analyse et de lexigraphie chinoise*, Paris, Benjamin Duprat.

JULIEN Stanislas, 1861, *Méthode pour déchiffrer et transcrire les noms sanscrits qui se rencontrent dans les livres chinois*, Paris, Imprimerie impériale.

## | BIBLIOGRAPHIE

JULIEN Stanislas, 1870, *Syntaxe nouvelle de la langue chinoise: fondée sur la position des mots confirmée par l'analyse d'un texte ancien; suivi d'un petit dictionnaire du roman des deux cousines et de dialogues traduits mot à mot*, Paris, Librairie de Maisonneuve.

JULIEN Stanislas, 1863, *日常口头话: Ji-tch'ang-k'eou-t'eou-hoa : Dialogues chinois à l'usage de l'école spéciale des langues orientales vivantes, publiés avec une traduction et un vocabulaire chinois-français de tous les mots, par Stanislas Julien*, Paris, Duprat.

KLECZKOWSKI Michel Alexandre, 1876, *Cours graduel et complet de chinois parlé et écrit : Phrases de la langue parlée, tirées de l'Arte China du P. Gonçalves*, Paris, Maisonneuve.

KUHN Maurice, 1911, « Langues vivantes », in Buisson, dir., *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, Paris, Hachette et Cie.

LAKANAL Joseph, 1872, « Rapport et projet d'organisation d'une Ecole des langues vivantes diplomatiques, au nom des comités réunis de l'instruction publique et des finances (1795) », in *Documents relatifs à la constitution et à l'histoire de l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes*, Paris, Imprimerie nationale : 27-32.

L'ARGUS DE LA PRESSE, 1917, *Nomenclature des journaux, revues, périodiques français paraissant en France et en langue française à l'étranger*, Paris, L'Argus.

LAROUSSE Pierre, 1856, *Nouveau dictionnaire de la langue française*, 3<sup>e</sup> éd., Paris, Larousse et Boyer.

LAROUSSE Pierre, 1866, *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle français, historique, géographique, mythologique, bibliographique, littéraire artistique, scientifique*, Paris, Administration du Grand dictionnaire universel.

LEFRANC Abel, 1890, *Les origines du Collège de France*, Paris, France, A. Colin.

LEFRANC Abel, 1893, *Histoire du Collège de France: depuis ses origines jusqu'à la fin du premier Empire*, Paris, Hachette et Cie.

MA Jianzhong 马建忠, 1898, *Mashi wentong 马氏文通*, impr. 2009, cop. 1983 1983年9月第1版, 2009年7月北京第7次印刷, Beijing 北京, Shangwu yinshuguan 商务印书馆.

MARSHMAN Joshua, 1814, *中国言法: Elements of Chinese Grammar, with a preliminary dissertation on the characters, and the colloquial medium of the chinese, and an appendix containing the Ta-Hyoh of Confucius with a translation*, Serampore, Printed at the Mission Press.

MINISTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, 1850-1932, *Bulletin administratif*, Paris, France, Ministère de l'instruction publique et des cultes.

MINISTRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE, 1872, « Notice historique sur l'École spéciale des langues orientales vivantes (1868) », in *Documents relatifs à la constitution et à l'histoire de l'École spéciale des langues orientales vivantes*, Paris, Imprimerie Nationale : 47-56.

MORRISON Robert, 1815, *A Grammar of the Chinese Language*. 通用汉言之法, Serampore, Printed at the Mission-Press.

MORRISON Robert, 1819, *A Dictionary of the Chinese Language: Chinese and English arranged according to the radicals* : 五车韵府, Macao, China, Printed at the Honorable East India Company's Press, by P.P. Thoms.

MORRISON Robert, 1823, *A Dictionary of the Chinese Language*, in *Three Parts: English and Chinese* : 字典, ゆまに書房.

PAUTHIER Guillaume, 1872, « *Vindiciae sinicae novae* ». N° 1, J.-P. Abel-Rémusat, premier professeur de langue et de littérature chinoises et de tartare-mandchou au Collège de France, défendu contre les imputations mensongères de M. Stanislas Julien, son élève et son successeur dans sa chaire de chinois audit collège, etc., par G. Pauthier, ancien élève de M. Rémusat, Paris, E. Leroux.

ROSNY Léon de, 1857, *Table des principales phonétiques chinoises disposée suivant une nouvelle méthode permettant de trouver immédiatement le son des caractères quelles que soient les variations de prononciation et adaptée spécialement au Kouan-hoa ou dialecte mandarinique: précédée de notions élémentaires sur les signes phonétiques de la Chine*, Paris, Maisonneuve et Cie.

SOCIÉTÉ ASIATIQUE (éd.), 1822, *Journal asiatique ou Recueil de mémoires, d'extraits et de notices relatifs à l'histoire, à la philosophie, aux sciences, à la littérature et aux langues des peuples orientaux...*, Paris, Dondey-Dupré père et fils, 1822 ; Dondey-Dupré père et fils, 1822-1827 ; Imprimerie royale, 1828-1847 ; Imprimerie nationale, 1848-1852 ; Imprimerie impériale, 1853-1870 ; Imprimerie nationale, 1870-1877 ; E. Leroux, 1878-1923 ; P. Geuthner, 1924-1994 ; Société asiatique.

SOCIÉTÉ DES ÉTUDES JAPONAISES CHINOISES, TARTARES ET INDO-CHINOISES, 1877, *Mémoires de la Société des études japonaises, chinoises, tartares et indo-chinoises*, Paris, Ed. Rouveyre, E. Leroux.

SAUSSURE Ferdinand de, 1916, *Cours de linguistique générale*, 1967<sup>e</sup> éd., Paris, Payot.



SEIGNOBOS Charles, 1901, *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Paris, Félix Alcan.

SUMMERS James, 1863, *A handbook of the Chinese language. Parts I and II, grammar and chrestomathy, prepared with a view to initiate the student of Chinese in the rudiments of this language, and to supply materials for his early studies.*, Oxford, University Press.

UNIVERSITE DE LYON, 1893, *Annuaire de l'Université de Lyon : livret de l'étudiant*, Lyon, A. Rey.

VISSIERE Arnold, 1914, *Premières leçons de chinois, langue mandarine de Pékin : accompagnées de thèmes et de versions et suivies d'un exposé sommaire de la langue écrite*, Leide, Pays-Bas, E. J. Brill.

WILLIAMS Samuel Wells, 1842, *拾綴大成 : Easy Lessons in Chinese, or, progressive Exercises to Facilitate the Study of that Language, Especially Adapted to the Canton Dialect*, Macao, Chine, Printed at the Office of the Chinese Repository.

### **De la seconde moitié du XXe siècle à nos jours**

ALBIAC Gabriel, 1997, « Althusser lecteur d'Althusser », in *Lire Althusser aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan : 7-23.

ALLANIC Bernard, 2003, *Les corpus de caractères et leur dimension pédagogique dans la Chine ancienne et contemporaine*, Thèse de doctorat, Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, 615 p.

ALLANIC Bernard, 2005, « Le débat sur la place attribuée aux caractères dans l'enseignement du chinois langue étrangère et l'émergence d'une école française de la disjonction oral/écrit », in *Actes du Colloque international et transdisciplinaire « Polyphonies franco-chinoises : représentations, dynamiques identitaires et didactique »*, 27-29 novembre 2014, Angers, Éditeur : Paris, L'Harmattan.

ALLANIC Bernard, 2008, *Le chinois... comme en Chine : méthode de langue et d'écriture chinoises*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

ALLANIC Bernard, 2012, « La prise en compte de la dichotomie oral-écrit dans l'élaboration en cours d'un Cadre Européen de Référence pour le Chinois », in *Actes du Colloque international « Enseignement du chinois langue étrangère aux francophones »*, 1-2 juin 2012, INALCO, Paris. Éditeur : Beijing, Yuyan Wenhua Daxue.

## | BIBLIOGRAPHIE

ALLANIC Bernard, 2015, « Une expérience d'enseignement-apprentissage raisonné des caractères », *Les Langues Modernes : Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université : quelles approches ?*, n° 4 : 27-34.

ALLETON Viviane, 1970, *L'écriture chinoise*, 2005, 6<sup>e</sup> éd., Paris, Presses universitaires de France.

ALLETON Viviane, 1994, « L'oubli de la langue et l'« invention » de l'écriture chinoise en Europe », *Etudes chinoises*, vol. XIII, n° 1-2 : 259-282.

ALLETON Viviane, 2003, « Ecriture chinoise. Données de psychologie expérimentale », *Etudes*, vol. 3/2003, n° 398 : 347-355.

ALLETON Viviane, CHENG Anne, TONNAC Jean-Philippe de, et ET AL., 2007, *La pensée en Chine aujourd'hui*, Paris, Gallimard.

ALPE Yves, 2002, « Savoirs savants et disciplines scolaires. Peut-on enseigner des « sciences sociales » ? », in *Actes du colloque « Enseigner l'économie »*, les 3 et 4 avril 2002, Clermont-Ferrand, IUFM d'Auvergne, Université d'Auvergne.

ANDERSON Patrick, 1999, *La didactique des langues étrangères à l'épreuve du sujet*, Besançon, Presses universitaires franc-comtoises, Paris, Belles Lettres Diffusion.

ARNAUD Pierre, 1989, « Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement: La mise en forme scolaire de l'éducation physique », *Revue française de pédagogie*, vol. 89, n° 1 : 29-34.

ASSOCIATION FRANÇAISE DES PROFESSEURS DE CHINOIS, 1997, *Actes. Premières journées d'Etude Internationales sur l'Enseignement du chinois*. 2 et 3 février 1996, Ecole nationale des Ponts et Chaussées à Paris, Paris, Librairie Le Phénix.

ASTOLFI Jean-Pierre, 1993, « Trois paradigmes pour les recherches en didactique », *Revue française de pédagogie*, vol. 103, n° 1 : 5-18.

ASTOLFI Jean-Pierre et DEVELAY Michel, 1989, *La didactique des sciences*, impr. 1991, 2<sup>e</sup> éd, Paris, Presses universitaires de France.

AUBIN Françoise, 1987, « Missionnaires en Chine... Missionnaires sur la Chine », *Archives de sciences sociales des religions*, vol. 2, n° 63 : 177-188.

AUDRY-ILJIC Françoise et ILJIC Robert, 1987, « L'erreur et la règle : Analyse linguistique et didactique d'erreurs dans l'apprentissage du chinois », *Langues modernes*, vol. 81, n° 5 : 107-116.

AUROUX Sylvain, 1979, « Catégories de métalangages », *Histoire Épistémologie Langage*, vol. 1, n° 1 : 3-14.

## | BIBLIOGRAPHIE

AUROUX Sylvain, 1989, *Histoire des idées linguistiques. Tome 1, La naissance des métalangages en Orient et en Occident*, Liège-Bruxelles, PIERRE Mardaga.

AUROUX Sylvain, 1992, *Histoire des idées linguistiques. Tome 2, Le développement de la grammaire occidentale*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga.

AUROUX Sylvain, 1996, *La philosophie du langage*, Paris, Presses Universitaires de France.

AUROUX Sylvain, 2000, *Histoire des idées linguistiques. Tome 3, L'hégémonie du comparatisme*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga.

AUROUX Sylvain, 2006, « Les modes d'historicisation », *Histoire Épistémologie Langage : Histoire des idées linguistiques et horizons de rétrospection*, n° 28, fascicule 1 : 105-116.

AUROUX Sylvain, 2007, *La question de l'origine des langues. Suivi de l'historicité des sciences*, Paris, Presses Universitaires de France.

BAILLAT Gilles, 1997, « Autour des mots « didactique, discipline scolaire, pédagogie » », *Recherche et formation*, n° 25 : 85-96.

BARRAU Théodore, 1986, « L'histoire de l'éducation et de l'enseignement. Une science laborieusement inutile », *Histoire de l'éducation*, vol. 30, n° 1 : 67-71.

BARREAU Hervé, 1990, *L'épistémologie*, 2010, 7<sup>e</sup> éd., Paris, Presses universitaires de France.

BAZIN Louis, 1995, « L'École des Langues orientales et l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres », *Comptes-rendus des séances de l'année - Académie des inscriptions et belles-lettres*, vol. 139, n° 4 : 983-996.

BEACCO Jean-Claude, 2001, « Les orientations du Conseil de l'Europe en matière de politique linguistique », in *Actes du séminaire. L'enseignement des langues vivantes, perspectives. 27 et 28 mars 2001*, Buc, CRDP de l'Académie de Versailles. Disponible en ligne, Consulté le 6/07/2010. <http://eduscol.education.fr/cid46535/les-orientations-du-conseil-de-l-europe-en-matiere-de-politique-linguistique.html>.

BEACCO Jean-Claude (dir.), 2005, *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses universitaires de France.

BEACCO Jean-Claude, 2012, « Linguistique du français et dimensions métalinguistiques de l'enseignement du français en tant que langue étrangère (1975-2010 env.) : nœuds de savoirs », *Les dossiers HEL : La disciplinarisation des savoirs linguistiques. Histoire et épistémologie*, n° 5. [En ligne] Consulté le 6/07/2010.

<https://dossierhel.hypotheses.org/dossiers-hel-n-5-la-disciplinarisation-des-savoirs-linguistiques-histoire-et-epistemologie>

BEACCO Jean-Claude, 2013, *Ethique et politique en didactique des langues*, Paris, Didier.

BEACCO Jean-Claude et BYRAM Michael, 2003, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue (Projet 1)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

BEIJING YUYAN XUEYUAN YUYAN JIAOXUE YANJIUSUO 北京语言学院语言教学研究所, 1986, *Xiandai hanyu pinlü cidian 现代汉语频率词典*, Beijing 北京, Beijing yuyan xueyuan chubanshe 北京语言学院出版社.

BELHOSTE Bruno, 1990, « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », *Revue d'histoire des sciences : L'enseignement scientifique au tournant des XIXe et XXe siècles*, vol. 43, n° 4 : 371-400.

BELLASSEN Joël, 1989, *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises (Tome 1)*, Paris, La Compagnie.

BELLASSEN Joël, 1996, *Matteo Ricci : jeu d'éveil à l'écriture chinoise*, Paris, Jériko.

BELLASSEN Joël, 2005, « L'enseignement du chinois aujourd'hui : état de l'art », in *Enseigner le chinois : programme national de pilotage : actes du séminaire national, Paris, 26 et 27 mars 2004*, Buc, SCEREN-CRDP Académie de Versailles : 30-36.

BELLASSEN Joël, 2010, « La didactique du chinois et la malédiction de Babel : Emergence, dynamique et structuration d'une discipline », *Etudes chinoises*, n° Hors-série : 27-44.

BELLASSEN Joël, 2011, *Le chinois, langue émergente Etat de l'enseignement du chinois en 2010-2011*, Rapport de l'Inspection générale de chinois, Ministère de l'éducation nationale.

BELLASSEN Joël, 2012, *Le chinois, langue émergente Etat de l'enseignement du chinois en 2012-2013*, Rapport de l'Inspection générale de chinois, Ministère de l'éducation nationale.

BELLASSEN Joël, 2013, *Le chinois, langue émergente Etat de l'enseignement du chinois en 2013-2014*, Rapport de l'Inspection générale de chinois, Ministère de l'éducation nationale.

BELLASSEN Joël, 2015, *Le chinois, langue émergente Etat de l'enseignement du chinois en 2015-2016*, Rapport de l'Inspection générale de chinois, Ministère de l'éducation nationale.

BELLASSEN Joël, MEDHAT-LECOCQ Héba, et ANDRIANTSOA Louise (dir.), 2012, *Ecritures, politiques linguistiques et didactique des langues*, Paris, France, Editions des archives contemporaines.

BENAZERAF David, 2012, « Le chinois, future langue mondiale ? », *Sciences humaines*, vol. 2012/3, n° 235 : 40-40.

BERGERE Amandine, 2008, *Langues en contact: compétences cognitives et contraintes scripturales : la formation linguistique des résidents chinois à Paris*, Thèse de doctorat, Université René Descartes, Paris, 324, 325-671 p.

BERGERE Marie-Claire et PINO Angel (dir.), 1995, *Un siècle d'enseignement du chinois à l'École des langues orientales : 1840-1945 : bicentenaire des Langues orientales*, Paris, l'Asiathèque.

BERNAUS Mercè et CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES (dir.), 2007, *La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues: kit de formation*, Strasbourg, France, Edition du Conseil de l'Europe.

BERTRAND Olivier et SCHAFFNER Isabelle (éd.), 2010, *Quel français enseigner ? : La question de la norme dans l'enseignement / apprentissage*, Palaiseau, Les Éditions de l'École polytechnique.

BESNIER Jean-Michel, 1993, *Histoire de la philosophie moderne et contemporaine : figures et oeuvres*. 2, éd. 1998, Paris, Éditions Grasset & Fasquelle.

BESSE Henri, 1980, « Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère », *Langue française*, vol. 47, n° 1 : 115-128.

BITBOL Michel et GAYON Jean (dir.), 2006, *L'épistémologie française, 1830-1970*, Paris, Presses universitaires de France.

BLANCHET Philippe, 2008, « La nécessaire évaluation des politiques linguistiques entre complexité, relativité et significativité des indicateurs », *Les Cahiers du GEPE : L'analyse des pratiques d'évaluation des politiques linguistiques : une entrée pour l'étude des politiques linguistiques ?*, n° 1 : Disponible en ligne, Consulté le 13/10/2013. <http://www.cahiersdugepe.fr/index898.php>.

BLANCHET Philippe, 2009, « « Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? », *Le français à l'université*, n° 14-02. Disponible en ligne, Consulté le 2/8/2013. [www.bulletin.auf.org/index.php?id=833](http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=833),

## | BIBLIOGRAPHIE

BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures approches contextualisées*, Paris : Éditions des archives contemporaines ; Montréal : Agence universitaire de la francophonie,.

BLANCKAERT Claude, 2012, « L'équation disciplinaire des sciences humaines : paradigme ou problème pour une épistémologie vraiment historique ? », *Les dossiers HEL : La disciplinarisation des savoirs linguistiques. Histoire et épistémologie*, n° 5 : 1-21.

BLUYSEN Paul et ROUX-BLUYSEN Maurice Directeur de publication (dir.), 1907, *Annuaire de la presse française et étrangère et du monde politique*, Paris, Chambre syndical des éditeurs d'annuaires.

BOUCHEZ Daniel, 1983, « Un défricheur méconnu des études Extrême-Orientales : Maurice Courant (1865-1935) », *Journal Asiatique*, vol. 271 : 43-150.

BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, 1968, « L'examen d'une illusion », *Revue française de sociologie*, vol. 9, n° 1 : 227-253.

BOURE Robert, 2006, « L'Histoire des Sciences de l'Information et de la Communication », *Questions de communication*, n° 10 : 277-295.

BOURE Robert, 2013, « Faire l'histoire de sa discipline », *Mondes sociaux, magazine de SMS (Structurations des Mondes Sociaux)*. Disponible en ligne, Consulté le 1/4/2014. <http://sms.hypotheses.org/983>.

BOURGEOIS Pénélope, 1978, « Simplification des caractères chinois : "Ebauche" du 2ème projet de simplification », *Cahiers de linguistique - Asie orientale*, vol. 4, n° 1 : 89-103.

BOURGON Jérôme, 1996, « L'Histoire des Langues O' », *Perspectives chinoises*, vol. 33, n° 1 : 71-73.

BOUTAN Pierre, 1995, « La détermination des savoirs scolaires : le cas du français langue maternelle dans la deuxième moitié du XIXe siècle », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, n° 14 : 7-25.

BOUTIER Jean, PASSERON Jean Claude, et REVEL Jacques (dir.), 2006, *Qu'est-ce qu'une discipline?*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

BOUVIER Béatrice, 2000, *Les chinois et l'enseignement : apprentissage en milieu endolingue*, Thèse de doctorat, Paris 3, Sciences de l'éducation, 473 p.

## | BIBLIOGRAPHIE

BOUVIER Béatrice, 2010, « Le chinois, langue émergente : discours et représentations », *Synergies Chine*, n° 5 : 27-38.

BOYER Henri, 2010, « Les politiques linguistiques », *Mots. Les langages du politique*, n° 94 : 67-74.

BOYSSON-BARDIES Bénédicte de, 2003, *Le langage, qu'est-ce que c'est ?*, Paris, O. Jacob.

BRESSON François, 1981, « Compétence iconique et compétence linguistique », *Communications*, vol. 33, n° 1 : 185-196.

BULOT Thierry et BLANCHET Philippe, 2013, *Introduction à la sociolinguistique: pour une étude des dynamiques de la langue française dans le monde*, Paris, Editions des Archives contemporaines.

BUREAU DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS France, 2001, *L'enseignement des langues vivantes, perspectives : Actes du séminaire. 27 et 28 mars 2001 au lycée Henri-IV et à l'École normale supérieure à Paris*, Buc, CRDP de l'Académie de Versailles.

BUREAU DE LA FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS France et INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE France, 2005, *Enseigner le chinois : Actes du séminaire national, 26 et 27 mars 2004*, Cité internationale universitaire de Paris, Buc, SCEREN-CRDP Académie de Versailles.

BURGSTALLER Franz, 1977, « Comment élaborer et évaluer les programmes en collaboration avec les enseignants? », *Revue française de pédagogie*, vol. 41, n° 1 : 7-17.

BYRAM Michael, 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier ; Didier.

CABRE Maria Teresa, 2007, « La terminologie, une discipline en évolution : le passé, le présent et quelques perspectives (Texte traduit par Marie-Claude L'Homme) », in *Lecicographie et terminologie : compatibilité des modèles et des méthodes*. (1ère version in *Debate.Terminologico* n°1, 2005), Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa : 79-109.

CALVET Louis Jean, 1996, *Histoire de l'écriture*, Paris, Plon.

CAMBRA GINE Margarida, 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.

## | BIBLIOGRAPHIE

- CANDEL Danielle, 2007, « Terminologie de la terminologie. Métalangage et reformulation dans l'Introduction à la terminologie générale et à la lexicographie terminologique d'E. Wüster », *Langages*, vol. 2007/4, n° 168 : 66-81.
- CAPLAT Guy, 1978, « Le Service d'histoire de l'éducation : historique et missions », *Histoire de l'éducation*, vol. 1, n° 1 : 3-11.
- CARAVOLAS Jean, 2000, *Histoire de la Didactique des Langues au siècle des Lumières : Précis et anthologie thématique*, Montréal, Canada, Presses de l'Université de Montréal.
- CARTIER Dominique, 2012, *L'écriture du monde*, Paris, François Bourin éditeur.
- CASACCHIA Giorgio, 1989a, « Les débuts de la tradition linguistique chinoise et l'âge d'or de la linguistique impériale », in *Histoire des idées linguistiques, Tome 1*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga : 431-448.
- CASACCHIA Giorgio, 1989b, « Les acquis de la tradition chinoise et le contact avec l'Occident », in *Histoire des idées linguistiques, Tome 1*, Liège-Bruxelles, Pierre Mardaga : 449-458.
- CASACCHIA Giorgio et GIANNINOTO Mariarosaria, 2011, *Hanyu liuchuan ouzhoushi 汉语流传欧洲史*, Shanghai 上海, Xuelin chubanshe, 学林出版社.
- CASPARD Pierre, 1978, « Les activités du Service d'histoire de l'éducation », *Histoire de l'éducation*, n° 1 : 13-16.
- CASPARD Pierre, 1998, « L'éducation, son histoire et l'État. L'exemple français », *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche (Brescia)*, n° 5 : 101-123.
- CASTELLOTTI Véronique (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Mont-Saint-Aignan, Publication de l'Université de Rouen.
- CASTINCAUD Florence et ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, 2002, *Croisements des disciplines au collège*, Amiens, France, CNDP d'Amiens.
- CEN Qixiang 岑麒祥, 2008, *Yuyanxue shi gaiyao (A History of Linguistics) 语言学史概要*, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Shijie tushu chubangongsi, 世界图书出版公司.
- CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES, 2002, *Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur la base de l'interaction dialogique avec des textes*, Strasbourg, France, Conseil de l'Europe.



## | BIBLIOGRAPHIE

CHARAUDEAU Patrick, 2010, « Pour une interdisciplinarité « focalisée » dans les sciences humaines et sociales », *Questions de communication*, n° 17 : 195-222.

CHERVEL André, 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français: histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.

CHERVEL André, 1988, « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, vol. 38, n° 1 : 59-119.

CHERVEL André, 1998, *La culture scolaire: une approche historique*, Paris, Belin.

CHESNEAUX Jean et GERNET Jacques, 1949, « CHINE - Histoire jusqu'en 1949 », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], Consulté le 11/02/2013. URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/chine-histoire-jusqu-en-1949/>

CHEVALIER Jean-Claude, 1979, « Un obstacle épistémologique en 1825 : le chinois à Paris », *Romantisme*, vol. 9, n° 25 : 107-116.

CHEVALLARD Yves, 1994, « Les processus de transposition didactique et leur théorisation », in *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble, La Pensée sauvage : 135-180.

CHEVALLARD Yves et JOHNSA Marie-Alberte, 1991, *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*, éd. 1997, Grenoble, La Pensée sauvage.

CHISS Jean-Louis, 2009, « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *Synergies Roumanie*, n° 4 : 127-137.

CHISS Jean-Louis, 2010a, « Quel français enseigner ? Question pour la culture française du langage », in *Langues et Cultures*, Palaiseau, Éditions de l'École polytechnique : 11-18.

CHISS Jean-Louis, 2010b, « La didactique des langues : une théorie d'ensemble et des variables? », *Le français dans le monde : Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, n° 48 : 37-45.

CHISS Jean-Louis et COSTE Daniel, 1995, *Théories du langage et enseignement-apprentissage des langues : fin du XIXe, début du XXe.*, Paris, Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage, Évry, Diffusion Presses universitaires de France.

CHISS Jean-Louis, DAVID Jacques, et REUTER Yves (dir.), 2005, *Didactique du français : fondements d'une discipline*, Bruxelles, De Boeck.

CHISS Jean-Louis et PUECH Christian, 1983, « La linguistique et la question de l'écriture : enjeux et débats autour de Saussure et des problématiques structurales », *Langue française*, vol. 59, n° 1 : 5-24.

## | BIBLIOGRAPHIE

CHISS Jean-Louis et PUECH Christian, 1992, « Signe et langue : idée, projet, point de vue sémiologiques », *Langages*, vol. 26, n° 107 : 6-27.

CHISS Jean-Louis et PUECH Christian, 1994, « F. de Saussure et la constitution d'un domaine de mémoire pour la linguistique contemporaine », *Langages : Mémoire, histoire, langage*, vol. 28, n° 114 : 41-53.

CHISS Jean-Louis et PUECH Christian, 1995, « La linguistique structurale, du discours de fondation à l'émergence disciplinaire », *Langages : Les savoirs de la langue : histoire et disciplinarité*, vol. 29, n° 120 : 106-126.

CHISS Jean-Louis et PUECH Christian, 1998, « De l'émergence disciplinaire à la didactisation des savoirs linguistiques : le tournant des années 60 et ses suites », *Langue française*, vol. 117, n° 1 : 6-21.

CHISS Jean-Louis et PUECH Christian, 1999, *Le langage et ses disciplines XIX-XX siècles*, Bruxelles, Duculot.

CHOI-JONIN Injoo et DELHAY Corinne, 1998, *Introduction à la méthodologie en linguistique : application au français contemporain*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg.

CHOMSKY Noam, 2000, *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit*, Paris, Stock.

CHOPIN Marie-Pierre, 2006, « Temps d'enseignement et temps didactique Approche didactique de la question du temps dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 de l'école élémentaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2006/1, n° 21 : 53-71.

CICUREL Francine, 1988, « Didactique des langues et linguistique : propos sur une circularité », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 72 : 15-23.

COHEN-AZRIA Cora et SAYAC-MIRANDA Nathalie (éd.), 2009, *Questionner l'implicite : les méthodes de recherche en didactiques (3)*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

COLLEGE DE FRANCE (éd.), 2010a, « Le Collège de France. Quelques données sur son histoire et son caractère propre », *Cours et travaux du Collège de France. Annuaire 109e année*, n° 109 : 5-23.

COLLEGE DE FRANCE (éd.), 2010b, *Cours et travaux du Collège de France. Annuaire 109e année*, Paris, Collège de France.

COLLEGE DE FRANCE (éd.), 2011, *Liste des professeurs depuis la fondation du Collège de France en 1530*, Paris, Collège de France - Affaires culturelles et relations extérieures.

## | BIBLIOGRAPHIE

COLLINOT André et PETIOT Geneviève, 1998, *Manuélistion d'une théorie linguistique : le cas de l'énonciation*, Presses Sorbonne Nouvelle.

COMMISSION EUROPEENNE. DIRECTION GENERALE EMPLOI, 1995, *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.

COMPÈRE Marie-Madeleine, 1989, « La question des disciplines scolaires dans les écoles centrales. Le cas des langues anciennes », *Histoire de l'éducation*, vol. 42, n° 1 : 139-181.

CONSEIL DE L'EUROPE Division des politiques linguistiques (éd.), 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier.

CONSEIL DE L'EUROPE Division des Politiques linguistiques (éd.), 2006, *L'éducation plurilingue en Europe. 50 ans de coopération internationale*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE Division des politiques linguistiques (éd.), 2007a, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Version de synthèse)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE Division des politiques linguistiques (éd.), 2007b, *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe (Version intégrale)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE Unité des Politiques linguistiques (éd.), 2014, *Les langues pour la démocratie et la cohésion sociale. Diversité, équité, qualité. Soixante ans de coopération européenne*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

CORCUFF Philippe, 1993, « Bourdieu Pierre, avec Loïc J. D. Wacquant, Réponses. Pour une anthropologie réflexive », *Revue française de sociologie*, vol. 34, n° 2 : 293-296.

CORNET Emmanuel, 2006, *À la découverte du chinois*, Paris, H & K.

CORTIER Claude, 2005, « Cultures d'enseignement/cultures d'apprentissage : contact, confrontation et co-construction entre langues-cultures », *Études de linguistique appliquée*, n° 140 : 475-489.

CORVOL Pierre (dir.), 2013, *Cours et travaux du Collège de France : résumés 2011-2012. Annuaire 112e année*, Paris, Collège de France.

## | BIBLIOGRAPHIE

COSTE Daniel, MOORE Danièle, ZARATE Geneviève, et CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE. COMITE DE L'EDUCATION, 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*, version révisée 2009, Strasbourg, Ed. du Conseil de l'Europe.

COSTE Daniel, 2001, « La notion de compétence plurilingue », in *Actes du séminaire. L'enseignement des langues vivantes, perspectives. 27 et 28 mars 2001*, Buc, CRDP de l'Académie de Versailles : Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cid46534/la-notion-de-competece-plurilingue.html>, Consulté le 6/07/2010.

CUQ Jean-Pierre (dir.), 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

CUQ Jean-Pierre et GRUCA Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

DA Jun et 笄骏, 2004a, « Combined character frequency list of Classical and Modern Chinese 汉字单字字频总表 », in *Chinese text computing - Frequency statistics 中文文本计算 - 频率统计*, Middle Tennessee State University : Disponible sur <http://lingua.mtsu.edu/chinese-computing/statistics/char/list.php?Which=MO>, Dernière mise à jour le 21/12/2005.

DA Jun et 笄骏, 2004b, « Modern Chinese Character Frequency List 现代汉语单字频率列表 », in *Chinese text computing - Frequency statistics 中文文本计算 - 频率统计*, Middle Tennessee State University : Disponible sur <http://lingua.mtsu.edu/chinese-computing/statistics/char/list.php?Which=TO>, Dernière mise à jour le 21/12/2005.

DAI Dongmei, 2014, « L'enseignement du français en Chine sous l'impact de l'établissement des relations diplomatiques sino-françaises », *Synergies Chine*, n° 9 : 129-142.

DARBELLAY Frédéric, 2005, *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours*, Genève, Editions Slatkine.

DAUNAY Bertrand, REUTER Yves, et SCHNEUWLY Bernard (dir.), 2011, *Les concepts et les méthodes en didactique du français*, Namur, Presses universitaires de Namur.

DE LA GARANDERIE Antoine, 1988, *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Paris, Le Centurion, Bayard.

DE SALINS Geneviève-Dominique, 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication : pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier.

DEHERGNE Joseph, 1983, « Une grande collection : Mémoires concernant les Chinois (1776-1814) », *Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient*, vol. 72, n° 1 : 267-298.

DELACAMPAGNE Christian, 1995, *Histoire de la philosophie au XXe siècle*, 2000, Nouv. éd., Paris, Editions du Seuil.

DELEUZE Gilles, 1988, « Foucault, Historien du présent », *Magazine littéraire*, n° 257.

DEMAIZIERE Françoise et NARCY-COMBES Jean-Paul, 2007, « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Les Cahiers de l'Acedle*, n° 4. Disponible sur : [http://acedle.u-strasbg.fr/article.php?id\\_article=163](http://acedle.u-strasbg.fr/article.php?id_article=163).

DEMIEVILLE Paul, 1966, « Aperçu historique des études sinologiques en France », in *Acta asiatica*, Tokyo, Japon, Tōhō gakkai : 56-110.

DEMIEVILLE Paul, 1973a, « Aperçu historique des d'études sinologiques en France (1966) », in *Choix d'études sinologiques : 1921-1970*, Leiden, Pays-Bas, E. J. Brill : 433-487.

DEMIEVILLE Paul, 1973b, *Choix d'études sinologiques : 1921-1970*, Leiden, Pays-Bas, E. J. Brill.

DEVELAY Michel, 1990, *Didactique et sciences de l'éducation : vers une épistémologie scolaire*, Lyon, France.

DEVELAY Michel, 1993, « Pour une épistémologie des savoirs scolaires », *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 1 : 35-40.

DEVELAY Michel (dir.), 1995, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines: une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

DEVELAY Michel, 2000, « À propos des savoirs scolaires », *VEI enjeux*, n° 123 : Disponible sur : <http://www2.cndp.fr/revueVEI/123/02803711.htm>.

DONG Haiying 董海樱, 2011, *16 shiji zhi 19 shiji chu xiren hanyu yanjiu 16 世纪至 19 世纪初西人汉语研究*, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Shangwu yinshuguan 商务印书馆.

DONG Kun 董琨, 1998, *Zhongguo hanzi yuanliu 中国汉字源流*, Beijing 北京, Shangwu yinshuguan 商务印书馆.

DORTIER Jean-François (éd.), 2001, *Le langage : nature, histoire et usage*, Auxerre, Sciences Humaines Editions.

## | BIBLIOGRAPHIE

DORTIER Jean-François (éd.), 2010, *Le langage : introduction aux sciences du langage*, Auxerre, Sciences Humaines.

DROCOURT Zhitang, 2007, *Parlons chinois*, Paris, L'Harmattan.

DROCOURT Zhitang, 2015, « L'écriture chinoise : entre universaux et spécificités », *Les Langues Modernes : Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université : quelles approches ?*, n° 4.

DROIT Roger-Pol, 2004, « Foucault, l'homme qui pensait toujours autrement », *Le Monde Dossier*, Dimanche 19-lundi 20 septembre 2004.

DUBOIS Jérémie, 2012, « La construction disciplinaire d'une langue vivante. L'italien dans l'enseignement secondaire en France (1880-1914) », *Histoire de l'éducation*, n° 135 : 5-24.

DUROZOI Gérard et ROUSSEL André, 1987, *Dictionnaire de philosophie*, impr. 1997, Paris, Nathan.

DUTEIL Jean-Pierre, 1994, *Le mandat du ciel : le rôle des jésuites en Chine, de la mort de François-Xavier à la dissolution de la Compagnie de Jésus, 1552-1774*, Paris, Editions Arguments.

ÉTIEMBLE René, 1988, *L'Europe chinoise 1 : de l'Empire romain à Leibniz*, Paris, France, Gallimard.

ÉTIEMBLE René, 1989, *L'Europe chinoise 2 : de la sinophilie à la sinophobie*, Paris, France, Gallimard.

EURYDICE et EUROSTAT, 2008, *Chiffres clés de l'enseignement des langues en Europe*, Bruxelles, Agence exécutive Education, audiovisuel et culture.

EURYDICE et EUROSTAT, 2012, *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Bruxelles et Luxembourg, Agence exécutive Education, audiovisuel et culture, Office des publications de l'Union européenne.

FENNER Anne-Britt et NEWBY David, 2002, *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe: la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

FOUCAULT Michel, 1966, *Les mots et les choses : une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard.

FOUCAULT Michel, 1968, « Réponse à une question », *Esprit*, n° 371 : 850-874.

FOUCAULT Michel, 1969, *L'archéologie du savoir*, éd. 2008, Paris, Gallimard.

## | BIBLIOGRAPHIE

FOUCAULT Michel, 1994a, *Dits et écrits, 1954-1988. I, 1954-1975*, éd. 2001, Paris, Gallimard.

FOUCAULT Michel, 1994b, *Dits et écrits, 1954-1988. II, 1976-1988*, éd. 2001, Paris, Gallimard.

FOUCAULT Michel, 2004, *Philosophie : anthologie*, Paris, Gallimard.

FRECHES José, 1975, *La sinologie*, Paris, France, Presses universitaires de France.

GALISSON Robert, 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE international.

GALISSON Robert (dir.), 1990, *De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures : vingt ans de réflexion disciplinaire (Études de linguistique appliquée, n°79)*, Paris, Didier Erudition.

GALISSON Robert, 1994, « Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France : état des lieux et perspective », *Revue française de pédagogie*, n° 108 juillet-août-septembre : 25-27.

GALISSON Robert, 2002, « Préambule : est-il fou ? est-il sage ? », *Ela. Études de linguistique appliquée*, n° 127, 3/2002 : 261-271.

GALISSON Robert et COSTE Daniel, 1976, *Dictionnaire de didactique de des langues*, Paris, Hachette.

GARCIA Patrick et LEDUC Jean, 2003, *L'enseignement de l'histoire en France: de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, A. Colin.

GARDOU Charles (dir.), 1995, *La gestion mentale en questions : à propos des travaux d'Antoine de la Garanderie*, Ramonville Saint-Agne, Erès.

GATE Jean-Pierre et LA GARANCIERE Antoine de, 1998, *Eduquer au sens de l'écrit*, Paris, Nathan.

GE Benyi 葛本仪, 2001, *Xiandai hanyu cihuixue 现代汉语词汇学*, Di 1 ban 第 1 版, Jinan 济南, Shandong renmin chubanshe 山东人民出版社.

GERMAIN Claude, 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE international.

GIANNINOTO Mariarosaria, 2014, « The Development of Chinese Grammars and the Classification of the Parts of Speech », *Language and history*, vol. 57, n° 2 : 137-148.

GIL Didier, 1993, *Bachelard et la culture scientifique*, Paris, Presses Universitaires de France.

## | BIBLIOGRAPHIE

GIL Didier, 2010, *Autour de Bachelard : esprit et matière, un siècle français de philosophie des sciences (1867-1962)*, Paris, Les Belles lettres.

GLASSNER Jean-Jacques, 2009, « Essai pour une définition des écritures », *L'Homme*, vol. 2009/4, n° 192 : 7-22.

GOUDIN Yoann, 2015, « La « clé » des sinogrammes : sésame d'une institution et verrou didactique », *Les Langues Modernes : Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université : quelles approches ?*, n° 4 : 35-43.

GOULLIER Francis, 2007, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues, instrument de normalisation ou document instrumentalisé pour une normalisation de l'enseignement et de l'évaluation ? », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, vol. Vol. XXVI, n° 2 : 12-22.

GRANGER Gilles Gaston, 1960, *Pensée formelle et sciences de l'homme*, impr. 2010, Paris, Aubier-Montaigne ; Archives Karéline.

GRANGER Gilles Gaston, 1992, « A quoi sert l'épistémologie? », *Droit et Société*, n° 20/21 : 35-44.

GRANGER Gilles Gaston, [s. d.], « Epistémologie », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/epistemologie/>, Consulté le 10/1/2011.

GRIN François, 2002, *L'économie de la langue et de l'éducation dans la politique d'enseignement des langues : guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.

GRIN François, 2005, *L'enseignement des langues étrangères comme politique publique : rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*, Paris, Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

GRIN François (dir.), 2010, *Langue, économie et mondialisation*, Bruxelles, Belgique, Fernelmont ; EME.

GROS Frédéric, 1996, *Michel Foucault*, 2010, 4e éd., Paris, Presses Universitaires de France.

GROS Frédéric, [s. d.], « Foucault Michel (1926-1984) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/michel-foucault/>, Consulté le 26/9/2011.



GROSJEAN Étienne, COUNCIL OF EUROPE, et COUNCIL FOR CULTURAL CO-OPERATION, 1997, *Quarante ans de coopération culturelle au Conseil de l'Europe : 1954-1994*, Strasbourg, France, Editions du Conseil de l'Europe.

GROSSMANN Francis, 1996a, « La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire », *Repères*, n° 14 : 57-82.

GROSSMANN Francis, 1996b, « Métalangue, manipulations, reformulation : trois outils pour réfléchir sur la langue », in *Activités métalangagières et enseignement du français*, Bern ; Berlin ; Paris : P. Lang : 91-116.

GROSSMANN Francis, 2011, « Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations », *Pratiques*, n° 149-150 : 163-183.

GROSSMANN Francis, 2012, « Pourquoi et comment cela change ? Standardisation et variation dans le champ des discours scientifiques », *Pratiques*, n° 153-154 : 141-160.

GROSSMANN Francis, 2013, « L'Auteur scientifique », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 3 : 410-426.

GUOJI HANYU JIAOXUE WEIYUANHUI 国际汉语教学委员会 (éd.), 1997, *Diwujie guoji hanyu jiaoxue taolunhui lunwenxuan 第五届国际汉语教学讨论会论文集*, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Beijing daxue chubanshe 北京大学出版社.

HAGEGE Claude, 1975, *Le problème linguistique des prépositions et la solution chinoise*, Louvain, Peeters Publishers.

HAGEGE Claude, 1982, *La structure des langues*, impr. 2013, Paris, France, Presses universitaires de France.

HAGEGE Claude, 2011, *Théorie linguistique: leçon au Collège de France le 27 mai 1998*, Houilles, France, le Livre qui parle.

HAN Isabelle, 2010, « Le traitement de la langue chinoise par ordinateur dans la classe de chinois pour non-spécialistes : un enseignement sans caractère(s)? », *Etudes chinoises*, n° Hors-série : 69-79.

HE Peizhong 何培忠 (dir.), 2006, *Dangdai guowai Zhongguoxue yanjiu 当代国外中国学研究*, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Shangwu yinshuguan 商务印书馆.

HEMPEL Carl Gustav, 1987, *Eléments d'épistémologie*, Paris, France, A. Colin.

HERRERAS José Carlos, 2001, « De l'apprentissage à la maîtrise des langues étrangères en Europe », *Ela. Études de linguistique appliquée*, vol. 2001/3, n° 123-124 : 313-323.

## | BIBLIOGRAPHIE

HOA Monique, 2004, *C'est du chinois ! (manuel pour débutant). I. Volume « Comprendre et parler »*; Volume « Lire et écrire », 3<sup>e</sup> éd., Paris, Editions You-Feng.

HOUSSAYE Jean et HAMELINE Daniel, 1988, *Le triangle pédagogique*, Berne, New York, Paris, P. Lang.

ILJIC Robert, 1990, « Belassen Joël : Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises », *Cahiers de linguistique - Asie orientale*, vol. 19, n° 1 : 113-117.

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, janvier 2007, *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*. Rapport n° 2007- 009, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, Inspection générale de l'éducation nationale.

INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, mars 2005, *Pilotage et cohérence de la carte des langues*. Rapport n° 2005- 019, Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, Inspection générale de l'éducation nationale.

JEAN-LOUIS Chiss, 2009, « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *Synergies*, n° n°4 : 127-137.

JIN Siyan et BELLASSEN Joël, 2004, *Empreintes chinoises : de Chine et de France, regards croisés*, Paris, Éd. Nicolas Philippe.

JIN Siyan et SENE Jean-François, 2012, *La lecture*, Paris : Desclée de Brouwer ; Shanghai : Presses artistiques et littéraires de Shanghai.

KANTOR Philippe et GOUSSE Jean-Louis, 1981, *Le chinois sans peine. Tome 1*, Chennevières-sur-Marne, Assimil.

KARLGREN Bernhard et NIE Hongfei, 2010, *Hanyu de benzhi he lishi 汉语的本位和历史*, Di 1 ban 第 1 版. Beijing 北京, Shangwu yinshuguan 商务印书馆.

KLEIN Jean-François, 1994, *Un Lyonnais en Extrême-Orient, Ulysse Pila: vice-roi de l'Indochine*, Lyon, Lugd.

KLEIN Jean-François, 2005, « Réseaux d'influences et stratégie coloniale. Le cas des marchands de soie lyonnais en mer de Chine (1843-1906) », *Outre-mers*, vol. 92, n° 346 : 221-256.

KLEIN Jean-François, 2006, « La création de l'École coloniale de Lyon : au cœur des polémiques du Parti colonial », *Outre-mers*, vol. 93, n° 352 : 147-170.

KORZYBSKI Alfred, 1966, *Le Rôle du langage dans les processus perceptuels*, New York, The International non-Aristotelian library.

## | BIBLIOGRAPHIE

KUHN Thomas Samuel, 1962, *The structure of scientific revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.

KUHN Thomas Samuel, 1972, *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

LA GARANDERIE Antoine de, 1984, *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Paris, Le Centurion, Bayard.

LA GARANDERIE Antoine de, 1987, *Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*, Paris : Paris, Le Centurion, Bayard.

LAHANIER-REUTER Dominique et RODITI Eric (dir.), 2007, *Questions de temporalité : actes du deuxième séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de novembre 2006*, Villeneuve d'Ascq France, Presses universitaires du Septentrion.

LANG Jack, 2001, « Les langues vivantes dans le second cycle du second degré », in *Actes du séminaire. L'enseignement des langues vivantes, perspectives. 27 et 28 mars 2001*, Buc, CRDP de l'Académie de Versailles. Disponible en ligne, Consulté le 6/07/2010, URL : <http://eduscol.education.fr/cid46533/les-langues-vivantes-dans-le-second-cycle-du-second-degre.html>,

LAUGIER Sandra, 2003, « Kuhn, les révolutions scientifiques et l'incommensurabilité », *Archives de Philosophie*, vol. 2003/4, n° 66 : 387-388.

LE BLANC Charles, 2007, *Profession Sinologue*, Montréal, Canada, Les Presses de l'Université de Montréal.

LE MOIGNE Jean-Louis, 1995, *Les Epistémologies constructivistes*, Paris, Presses universitaires de France.

LECLERC Michel, 1989, « La notion de discipline scientifique », *Politique*, n° 15 : 23-51.

LECOURT Dominique, 1969, *L'épistémologie historique de Gaston Bachelard*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

LECOURT Dominique, 1971, *Bachelard, épistémologie, textes choisis*, 1996, 6<sup>e</sup> éd., Paris, Presses Universitaires de France.

LEDUC Pierre, 2007, *La notion d'incommensurabilité chez Thomas Kuhn*, Thèse de doctorat, Université du Québec, Montréal.

LEDUC-ADINE Jean-Pierre, 1980, « De la terminologie grammaticale : quelques problèmes théoriques et pratiques », *Langue française*, vol. 47, n° 1 : 6-24.

LEGENBRE Jacques et COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES, 1995, *Vers un nouveau contrat pour l'enseignement des langues vivantes*. Rapport d'information n° 73, fait au nom de la Commission des affaires culturelles. Sénat session ordinaire de 1995-1996, Annexe au procès-verbal de la séance du 15 novembre 1995, Paris, Sénat ; Direction des journaux officiels.

LEGENBRE Jacques et COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES, 2003, *L'enseignement des langues étrangères en France*. Rapport d'information n°63, fait au nom de la Commission des affaires culturelles, Sénat session ordinaire de 2003-2004, Annexe au procès-verbal de la séance du 12 novembre 2003, Paris, France, Sénat.

LEON Antoine et ROCHE Pierre, 1967, *Histoire de l'enseignement en France*, 2012, 13e éd., Paris, Presses universitaires de France.

LEVY André, 1995, « A propos de la typologie en six catégories des caractères chinois: que reste-t-il de la théorie des *liushu*. », *Études chinoises*, vol. Vol.14, n° 1 : 9-24.

LEWY Arie, 1978, *La planification du programme scolaire*, Paris, UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.

LEWY Arie, 1992, *L'élaboration des programmes scolaires à l'échelon central et à l'échelon des écoles*, Paris, Unesco : Institut international de planification de l'éducation.

LEYBAERT Jacqueline, VAN REYBROECK Marie, PONCHAUX Catherine, et MOUSTY Philippe, 2004, « Dysphasie et développement de la sensibilité à la rime et au phonème », *Enfance*, vol. 56, n° 1 : 63-79.

LI Quan 李泉, 2006, *Duiwai hanyu jiaocai yanjiu 对外汉语教材研究*, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Shangwu yinshuguan 商务印书馆.

LIANG Shufa 梁树发, 2015, « Xuekehua yu makesizhuyi » « 学科化与马克思主义 », *Shandong shehui kexue 山东社会科学*, vol. 2005/9, n° 241 : 5-8 第 9 期, 总第 241 期 : 5-8 页.

LIAO Min, 2010, *Acquisition des expressions de temps en chinois par des adultes francophones en formation continue*, Thèse de doctorat, Institut national des langues et civilisations orientales, Paris, 400, 114 p.

LIN Chi-Miao, 2007, *Typologies sinographiques et incidences didactiques*, Thèse de doctorat, Université Jean Moulin, Lyon, 382 p.

LIN-ZUCKER Miao, SUZUKI Elli, NOZOMI Takanashi, et MARTINEZ Pierre (dir.), 2011, *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant : vers une ingénierie de formation*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

LOMBARD Denys, 1996, « Pierre Labrousse : Langues O' 1795-1995. Deux siècles d'histoire de l'École des Langues orientales », *Bulletin de l'École française d'Extrême-Orient*, vol. 83, n° 1 : 379-380.

LORIN Amaury, 2006, « « La civilisation suit la locomotive » : le credo ferroviaire de Paul Doumer, gouverneur général de l'Indochine (1897-1902) », *Revue d'histoire des chemins de fer*, n° 35 : 41-54.

LORIN Amaury, 2011, « Un présidentiable formé par “L'école des colonies” : Paul Doumer en Indochine (1897-1902) », *Outre-mers*, vol. 98, n° 372 : 195-204.

LÜ Bisong 吕必松, 2001, « Wodui hanyu tedian de jidian chubu renshi » « 我对汉语特点的几点初步认识 », *Haiwai huawen jiaoyu 海外华文教育*, n° 1 第 1 期.

LÜ Bisong 吕必松, 2005, *Yuyan jiaoyu yu duiwai hanyu jiaoxue 语言教育与对外汉语教学*, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe 外语教学与研究出版社.

LÜ Bisong 吕必松, 2007, *Hanyu he hanyu zouwei di'er yuyan jiaoxue 汉语和汉语作为第二语言教学*, Beijing 北京, Beijing daxue chubanshe 北京大学出版社.

LU Jianming 陆俭明, 2005, *Zuowei di'er yuyan de hanyu bentu yanjiu 作为第二语言的汉语本体研究*, Beijing, Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe 北京, 外语教学与研究出版社.

LU Jianming 陆俭明, 2007, « Hanyu zuowei di'er yuyan jiaoxue de bentu yanjiu he hanyu bentu yanjiu » « 汉语作为第二语言教学的本体研究和汉语本体研究 », *Shijie hanyu jiaoxue 世界汉语教学*, vol. 2007/3, n° 81 : 94-97 2007 年第 3 期, 总第 81 期 : 94-97 页.

LU Jianming 陆简明, 2011, « Wo guanyu “zibenwei” de jiben guandian (My position on chinese character as the very basic unit of chinese grammar) » « 我关于“字本位”的基本观点 », *Yuyan kexue 语言科学*, vol. Vol.10-3, n° 52 : 225-230 第 10 卷-第 3 期, 总第 52 期 : 225-230 页.

LUCAS Nadine, 2002, « Le retour des idéogrammes », *Document numérique*, vol. 6, n° 3 : 183-210.

MA Zhen et NIEDERER Barbara, 1994, *Petite grammaire pratique du chinois : une description structurale pédagogique de la syntaxe chinoise* 简明实用汉语语法, Paris, Peeters Publishers.

MACAIRE Dominique, NARCY-COMBES Jean-Paul, et PORTINE Henri (dir.), 2010, *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, Paris, Clé international.

MAINGUENEAU Dominique, 2010, « Analyse du discours et champ disciplinaire », *Questions de communication*, n° 18 : 185-196.

MARROU Henri-Irénée, 1954, *De la connaissance historique*, DL 1975, Paris, Éditions du Seuil.

MARTINEZ Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, 2011, 6<sup>e</sup> éd., Paris, Presses universitaires de France.

MASPERI Monica, GIANNINOTO Mariarosaria, et FRANJIE Lynne (coor.), 2015, *Enseigner et apprendre les langues orientales à l'université : quelles approches ?*, *Les Langues Modernes*, n°4/2015, Paris, APLV (Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public).

MAURY Félicité, 2000, « Hoa Monique : C'est du chinois ! Manuel pour débutants. », *Cahiers de linguistique - Asie orientale*, vol. 29, n° 2 : 281-285.

MEDARD Paul-Luc, 2014, *L'atelier d'écriture: cahier d'apprentissage*, Paris, Nathan.

MERCIER Alain, 2001, « Le temps didactique », in *Petit vocabulaire raisonné à l'usage des enseignants débutants*, Aix-Marseille, UFM (Institut universitaire de formation des maîtres).

MERCIER Alain, 2002, « La transposition didactique, une théorie de l'espace didactique. Note de synthèse. Vers une didactique comparée. », *Revue Française de Pédagogie*, n° 141 : 135-171.

MERCIER Alain, 2008, « Pour une lecture anthropologique du programme didactique », *Education & didactique*, vol. 2008/1, n° 1 : 7-40.

METAILIE Georges, 2005, « Terminologie et approche interculturelle : terminologies scientifiques du chinois », *Langages : La terminologie : nature et enjeux*, n° 157 : 117-127.

MEUWESE Catherine, 2000, *Ping et Pang : chinois pour débutants*, Paris, Ellipses.

MEYOR Catherine, 2002, *L'affectivité en éducation: pour une pensée de la sensibilité*, Bruxelles, De Boeck.

## | BIBLIOGRAPHIE

MILLS Harriet Corelia, 1985, « Robert Ruhlmann (1920–1984) », *The Journal of Asian Studies*, vol. 44, n° 2 : 477–477.

MILNER Jean-Claude, 1989, *Introduction à une science du langage*, Paris, Éditions du Seuil.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1950-2008, *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, Paris, Ministère de l'éducation nationale.

MO Weimin 莫伟民, 2005, *Mo Weimin jiang Fuke 莫伟民讲福柯*, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Beijing daxue chubanshe 北京大学出版社.

MOORE Danièle (dir.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*, Paris, Didier.

MORIN Edgar, 1990, « Sur l'interdisciplinarité », in *Carrefour des sciences. Actes du Colloque du Comité National de la Recherche Scientifique Interdisciplinarité*, Paris, CNRS.

OTTAVI Dominique, 2012, « « Discipline » », *Recherche et formation*, n° 71. Disponible sur <http://rechercheformation.revues.org/1987>, Consulté le 09/09/ 2013.

PAN Wenguo 潘文国, 2002, *Zibenwei yu hanyu yanjiu 字本位与汉语研究*, Di 1 ban 第 1 版, Shanghai 上海, Huadong shifan daxue chubanshe 华东师范大学出版社.

PAN Wenguo 潘文国, 2006, « Yuyan duibi - yuyan tedian - yuyan jiaoxue » « 语言对比-语言特点-语言教学 », *Yunnan shifan daxue xuebao : duiwai hanyu jiaoxue yu yanjiu 云南师范大学学报: 对外汉语教学与研究*, vol.4, n°1 第 4 卷第 1 期.

PAQUAY Léopold, CRAHAY Marcel, DE KETELE Jean-Marie, et BRU Marc, 2006, *L'analyse qualitative en éducation : des pratiques de recherche aux critères de qualité : hommage à Michael Huberman*, Bruxelles, De Boeck Université.

PARIENTE Jean-Claude, 2001, *Le vocabulaire de Bachelard*, Paris, Ellipses.

PARIS Marie-Claude, 2003, *Linguistique chinoise et linguistique générale*, Paris, Harmattan.

PAUN Emil, 2006, « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 2006/2, n° 22 : 3-13.

PAUZET Anne et BOUVIER Béatrice (dir.), 2002, *Habitudes culturelles d'apprentissage dans la classe de français langue étrangère, FLE*, Paris, L'Harmattan.

## | BIBLIOGRAPHIE

PERRENOUD Philippe, 1998, « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », *Revue des sciences de l'éducation (Montréal)*, vol. XXIV, n° 3 : 487-514.

PERRUCHET P. et PACTON S., 2004, « Qu'apportent à la pédagogie les travaux de laboratoire sur l'apprentissage implicite ? », *L'année psychologique*, vol. 104, n° 1 : 121-146.

PFISTER Aloys, 1932, *Notices biographiques et bibliographiques sur les Jésuites de l'ancienne mission de Chine. 1552-1773*, Shanghai, Chine, Imprimerie de la Mission catholique.

PHILONENKO Alexis, 2007, « Langue morte et langue vivante », *Revue de métaphysique et de morale*, vol. 2/2007, n° 54 : 157-178.

PIAGET Jean, 1950, *Introduction à l'épistémologie génétique*, Paris, Presses universitaires de France.

PIAGET Jean, 1970, *L'épistémologie génétique*, Paris, Presses Universitaires de France.

PICARD Emmanuelle, 2009a, « Avant-propos », *Histoire de l'éducation*, n° 122 : 5-10.

PICARD Emmanuelle, 2009b, « L'histoire de l'enseignement supérieur français. Pour une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n° 122 : 11-33.

PICARD Emmanuelle, 2010, « Enseignement supérieur et recherche », in Christian Delacroix, François Dosse, et Patrick Garcia (dir.), *Historiographies : concepts et débats*, Paris, Gallimard : 126-136.

PORCHER Louis, 1996, « Politiques linguistiques : orientations », *Les Cahiers de l'ASDIFLE : Les politiques linguistiques*, n° 7. Disponible en ligne, Consulté le 09/12/2013. URL : [http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives\\_cahiers.htm](http://fle.asso.free.fr/asdifle/archives_cahiers.htm).

POUILLON François (dir.), 2008, *Dictionnaire des orientalistes de langue française*, Paris, IISMM : Karthala.

PRUVOST Jean (dir.), 2010, *Linguistiques de demain dans le sillage de Robert Galisson. Etudes de linguistique appliquée*, n°157, Paris, Didier Erudition Klincksieck.

PUECH Christian, 1998, « Manuélistation et disciplinarisation des savoirs de la langue », *Les Carnets du Cediscor*, n° 5 : 15-30.

PUECH Christian, 2007, « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de filología francesa (Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Románica)*, n° 18 : 127-143.



PUECH Christian et RABY Valérie, 2011, « Présentation. Formes et enjeux de la rétrospection », *Histoire Épistémologie Langage : Histoire des idées linguistiques et horizons de rétrospection - II*, n° Tome 33, fascicule 2 : 5-14.

PUREN Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé international, Nathan.

PUREN Christian, 1989, « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique », *Langue française*, vol. 82, n° 1 : 8-19.

PUREN Christian, 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.

PUREN Christian 2006, « La didactique scolaire des langues a l'ère pre-applicationniste : grammaire et linguistique dans les années 1880-1890 », *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica (Faculté des Sciences de l'Université de Séville, Espagne)*, n°29 : 359-388.

RABATEL Alain, GROSSMANN Francis, et BOCH Françoise (dir.), 2007, *Figures de l'auteur en didactique (Lidil, n°35)*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

RABUT Isabelle, YONGYI Wu, et HONG Liu, 2003, *Méthode de chinois : premier niveau : le chinois vivant*, Paris, Langues & Mondes, L'Asiathèque.

RESWEBER Jean-Paul, 1981, *La Méthode interdisciplinaire*, Paris, Presses universitaires de France.

REUTER Yves, 2004, « L'analyse de la discipline : quelques problèmes pour la recherche en didactique », in *Actes du 9e colloque de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*, 26 au 28 août 2004, Québec, Université Laval, Disponible sur : <http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/>.

REUTER Yves (dir.), 2007a, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruxelles, De Boeck.

REUTER Yves, 2007b, « Penser les méthodes de recherche en didactique du français », *La lettre de l'AIRDF*, n° 40.

REUTER Yves et PERRIN-GLORIAN Marie-Jeanne (dir.), 2006, *Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq France, Presses universitaires du Septentrion.

REVEL Judith, 2002, *Le vocabulaire de Foucault*, Paris, Ellipses.

REVEL Judith, 2004, « Michel Foucault : discontinuité de la pensée ou pensée du discontinu ? », *Le Portique*, n° 13-14.

REY Olivier, 2010, « Contenus et programmes scolaires : comment lire les réformes curriculaires ? », *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n° 53. Disponible sur : <http://ife.ens-fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=53&lang=fr>.

ROBERT Jean-Michel, 2004, « Proximité linguistique et pédagogie des langues non maternelles », *Études de linguistique appliquée*, vol. 4/2004, n° 136 : 499-511.

ROBINS Robert Henry, 1976, *Brève histoire de la linguistique : de Platon à Chomsky*, Paris, Éd. du Seuil.

ROSEN Evelyne, 2006, *Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international.

RUSS Jacqueline, 1996, *Philosophie : les auteurs, les œuvres, la vie et la pensée des grands philosophes, l'analyse détaillée des œuvres majeures*, Paris, Bordas.

SABOT Philippe, 2006, *Lire « Les mots et les choses » de Michel Foucault*, Paris, Presses Universitaires de France.

SARREMEJANE Philippe, 2001, *Histoire des didactiques disciplinaires*, Paris, L'Harmattan.

SARREMEJANE Philippe, 2008, *Faire l'histoire des théories pédagogiques et didactiques: approche historiographique*, Paris, L'Harmattan.

SAUQUET Michel, 2007, *L'intelligence de l'autre: prendre en compte les différences culturelles dans un monde à gérer en commun*, Paris, C. L. Mayer.

SAUSSEZ Frédéric, 2009, « Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires », in *L'université peut-elle vraiment former les enseignants? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?*, Bruxelles, De Boeck Supérieur : 77-92.

SAVATOVSKY Dan, 1995a, « Présentation (Revue Langage n°120 : Les savoirs de la langue : histoire et disciplinarité) », *Langages*, vol. 29, n° 120 : 5-9.

SAVATOVSKY Dan, 1995b, « Le français, matière ou discipline ? », *Langages*, vol. 29, n° 120 : 52-77.

SAVATOVSKY Dan (dir.), 1995c, *Les savoirs de la langue : histoire et disciplinarité*, Paris, Larousse.

SEBASTIANOFF François, 2006, « Une terminologie pour la manifestation graphique des monèmes », *La linguistique*, vol. 42, n° 1 : 37-52.

SHENG Yan 盛炎, 1990, *Yuyan jiaoxue yuanli 语言教学原理*, Di 1 ban 第 1 版, Chongqing 重庆, Chongqing chubanshe 重庆出版社.

SIMARD Daphnée, 2007, « L'éveil au langage en classe de langue seconde : de la sensibilisation langagière à l'enseignement de la forme », *Journal of french language studies*, vol. 17, n° 2 : 187-206.

STAAT Véronique (éd.), 2005, *Enseigner le chinois : programme national de pilotage. Actes du séminaire national, 26 et 27 mars 2004*, à Paris, Buc, SCEREN-CRDP Académie de Versailles.

STANCATI Claudia, 2009, « Histoire et épistémologie des sciences du langage », *Cahiers de l'ILSL*, n° 26 : 61-72.

STENOU Katérina et UNESCO (éd.), 2003, *Déclaration universelle sur la diversité culturelle: une vision, une plate-forme conceptuelle, une boîte à idées, un nouveau paradigme*, Paris, UNESCO.

SUMPF Joseph et KOSKAS Éliane, 1975, « Problèmes théoriques de l'enseignement des langues vivantes », *Langages*, vol. 9, n° 39 : 19-30.

TARDIF Maurice et LESSARD Claude, 1999, *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, Paris, De Boeck université, Sainte-Foy (Québec), les Presses de l'Université Laval.

TREANTON Jean-René, 1996, « Goody Jack, Entre l'oralité et l'écriture. », *Revue française de sociologie*, vol. 37, n° 1 : 168-169.

TRIM John Leslie Melville, 1977, *Rapport concernant des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe.

TRIM John Leslie Melville, 1988, *Rapport de synthèse sur le programme des ateliers internationaux pour formateurs d'enseignants de langues vivantes 1984-1987*, Strasbourg, Conseil de l'Europe : Conseil de la coopération culturelle.

TRIM John Leslie Melville, 2007, *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe 1954-1997*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

VANDERMEERSCH Léon, 1986, *Le nouveau monde sinisé*, Paris, Presses universitaires de France.

VECK Bernard, FOURNIER Jean-Marie, LANCRAY-JAVAL Romain, et ROBERT Marc, 1989, « Un concept pour l'analyse didactique des objets d'enseignement en français: La transposition », *Revue française de pédagogie*, vol. 89, n° 1 : 47-54.

## | BIBLIOGRAPHIE

- VERGNIoux Alain, 2009, *Théories pédagogiques, recherches épistémologiques*, Paris, J. Vrin.
- VERRET Michel, 1975a, *Le temps des études. Tome I*, Lille : Atelier reproduction des thèses ; Paris : H. Champion.
- VERRET Michel, 1975b, *Le temps des études. Tome II*, Lille : Atelier reproduction des thèses ; Paris : H. Champion.
- VEYNE Paul, 1971, *Comment on écrit l'histoire*, 2002<sup>e</sup> éd., Paris, Éditions du Seuil.
- VIERS Rina (dir.), 2000, *Des signes pictographiques à l'alphabet: la communication écrite en Méditerranée : actes du colloque*, 14 et 15 mai 1996, Villa grecque Kérylos, Paris, Éd. Karthala, Nice, Association alphabets.
- VIÑAO Antonio, 2010, « Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne », *Histoire de l'éducation*, n° 125 : 73-98.
- VINCENT Jean-Maire, 1993a, « La lecture symptomale chez Althusser », in *Sur Althusser passages*, Paris, L'Harmattan : 97-113.
- VINCENT Jean-Maire, 1993b, « Note complémentaire à la "Lecture symptomale d'Althusser" », in *Sur Althusser passages*, Paris, L'Harmattan : 113-137.
- VISSIERE Isabelle et VISSIERE Jean-Louis (éd.), 1979, *Lettres édifiantes et curieuses des jésuites de Chine : 1702-1776*, éd. 2002, Paris, Garnier, Flammarion, Desjonquères (éd. 2002).
- VOLLMER Helmut Johannes, 2006, « Vers un instrument européen commun pour la / les langue(s) de scolarisation », in *Conférence intergouvernementale. Langues de scolarisation : vers un Cadre pour l'Europe*. Strasbourg, 16-18 octobre 2006, Strasbourg, Conseil de l'Europe. Division des Politiques linguistiques.
- VGOTSKI Lev Semenovitch, 1962, *Thought and language*, Cambridge, Etats-Unis, M. I. T. press.
- VGOTSKI Lev Semenovitch, 1985, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales.
- WAMBACH Michel, DE MAN-DE VRIENDT Marie-Jeanne, et DE VRIENDT Séra, 2005, « Aborder une langue inconnue... autrement », in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*, Bruxelles, De Boeck Supérieur : 125-137.
- WANG Hongjun 王洪君, 1999, *Hanyu feixianxing yinxixue : Hanyu de yinxi geju yu danziyin 汉语非线性音系学：汉语的音系格局与单字音*, Beijing 北京, Beijing daxue chubanshe 北京大学出版社.

- WANG Jun 王骏, 2009, *Zibenwei yu duiwai hanyu jiaoxue* 字本位与对外汉语教学, Di 1 ban 第 1 版, Shanghai 上海, Shanghai jiaotong daxue chubanshe 上海文通大学出版社.
- WANG Li 王力, 1980, *Hanyu shigao* 汉语史稿, Impr. 2011, cop. 2004, 2011 年第 16 次印刷, Beijing 北京, Zhonghua shuju 中华书局.
- WANG Li 王力, 1981, *Zhongguo yuyanxue shi* 中国语言学史, Shanxi Taiyuan 山西太原, Shanxi renmin chubanshe, 山西人民出版社.
- WU Weishan 吴为善 et YAN Huixian 严慧仙, 2009, *Kuawenhua jiaoji gailun* 跨文化交际概论, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Shangwu yinshuguan 商务印书馆.
- XU Guanghua 许光华, 2009, *Faguo hanxueshi* 法国汉学史, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Xueyuan chubanshe 学苑出版社.
- XU Tongqiang 徐通锵, 1991, *Lishi yuyanxue* 历史语言学, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Shangwu yinshuguan, 商务印书馆.
- XU Tongqiang 徐通锵, 2008, *Hanyu zibenwei yufa daolun* 汉语字本位语法导论, Di 1 ban 第 1 版, Jinan 济南, Shandong jiaoyu chubanshe 山东教育出版社.
- XU Tongqiang 徐通锵, 1997, *Yuyan lun : yuyixing yuyan de jiegou yuanli he yanjiu fangfa* 语言论: 语义型语言的结构原理和研究方法, Di 1 ban 第 1 版, Changchun 长春, Dongbei shifan daxue chubanshe, 东北师范大学出版社.
- XU Tongqiang 徐通锵, 1999, « Hanyu de tedian he yuyan gongxing de yanjiu » « 汉语的特点和语言共性的研究 », *Yuwen yanjiu* 语文研究, n°73 总第 73 期.
- XU Tongqiang 徐通锵, 2005, « “zibenwei” he yuyan yanjiu » « “字本位”和语言研究 », *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 语言教学与研究, n° 2005/6 2005 年第 6 期.
- ZARATE Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, France, Hachette.
- ZARATE Geneviève, 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier.
- ZARATE Geneviève, LEVY Danielle, et KRAMSCH Claire (dir.), 2008, *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.
- ZHANG Pengpeng 张朋朋, 2005, « Tan “zibenwei” de neihan » « 谈“字本位”的内涵 », *Hanzi wenhua* 汉字文化, n° 4 : 7-10 第 4 期 : 7-10 页.

ZHANG Pengpeng 张朋朋, 2007, *Wenzi lun* 文字论, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Sinolingua 华语教学出版社.

ZHANG Xiping 张西平, 2009, *Ouzhou zaoqi hanxue shi : zhongxi wenhua jiaoliu yu xifang hanxue de xingqi* 欧洲早期汉学史：中西文化交流与西方汉学的兴起, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Zhonghua shuju 中华书局.

ZHANG Xiping, 2011, « La sinologie et la littérature comparée », *Revue de littérature*, n°337 : 113-119.

ZHAO Yuanren 赵元任, 1980, *Yuyan wenti* 语言问题, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Shangwu yinshuguan 商务印书馆.

ZHAO Jinming 赵金铭, 2004, *Duiwai hanyu jiaoxue gailun* 对外汉语教学概论, Beijing 北京, Shangwu yinshuguan 商务印书馆.

ZHENG Lihua 郑立华, 2003, *Yuyan yu jiaoji : hudong shehui yuyanxue daolun* 语言与交际：互动社会语言学导论, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Waiyu jiaoxue yu yanjiu chubanshe 外语教学与研究出版社.

ZHOU Lu, 2010, *Eléments didactiques de l'enseignement du chinois classique langue étrangère : à travers l'analyse et l'évaluation de manuels*, Institut national des langues et civilisations orientales, Paris.

ZHOU Xiaobing 周小兵, 2009, *Duiwai hanyu jiaoxue daolun* 对外汉语教学导论, Di 1 ban 第 1 版, Beijing 北京, Shangwu yinshuguan, 商务印书馆.

ZHU fanghua 朱芳华, 2006, *Duiwai hanyu jiaoxue nandian wenti yanjiu yu duice* 对外汉语教学难点问题研究与对策, Xiamen 厦门, Xiamen daxue chubanshe 厦门大学出版社.

## Liste des extraits

Extrait 1 :.....	126	Extrait 22 : .....	225
Extrait 2 :.....	127	Extrait 23 : .....	250
Extrait 3 :.....	128	Extrait 24 : .....	251
Extrait 4 :.....	129	Extrait 25 : .....	253
Extrait 5 :.....	130	Extrait 26 : .....	259
Extrait 6 :.....	132	Extrait 27 : .....	260
Extrait 7 :.....	133	Extrait 28 : .....	263
Extrait 8 :.....	141	Extrait 29 : .....	264
Extrait 9 :.....	155	Extrait 30 : .....	266
Extrait 10.....	158	Extrait 31 : .....	269
Extrait 11:.....	166	Extrait 32 : .....	271
Extrait 12 :.....	189	Extrait 33 : .....	278
Extrait 13 :.....	191	Extrait 34 : .....	303
Extrait 14 :.....	197	Extrait 35 : .....	309
Extrait 15 :.....	204	Extrait 36 : .....	334
Extrait 16 :.....	206	Extrait 37 : .....	334
Extrait 17 :.....	207	Extrait 38 : .....	343
Extrait 18 :.....	208	Extrait 39.....	344
Extrait 19 :.....	209	Extrait 40 : .....	345
Extrait 20 :.....	211	Extrait 41 : .....	348
Extrait 21 :.....	213		

## Liste des tableaux

Tableau 1 : Les conceptions implicites en didactique des langues.....	104
Tableau 2 : Professeurs titulaires de la chaire de chinois au Collège de France (1814-1945) .....	109
Tableau 3 : Titulaires et leurs répétiteurs de chinois à l'École spéciale des Langues Orientales (1840-1945) .....	110
Tableau 4 : Enseignants titulaires pour les études chinoises à l'Université de Lyon (1900-1947).....	111
Tableau 5 : Les principaux travaux d'Abel-Rémusat sur la Chine et sur la langue chinoise .....	117
Tableau 6 : Les principaux travaux de Bazin sur la Chine et sur la langue chinoise.	143
Tableau 7 : Les principaux travaux de Maurice Courant sur la Chine et sur la langue chinoise .....	217
Tableau 8 : Le cas du chinois dans les programmes scolaires officiels des principaux pays européens (selon le rapport Eurydice et Eurostat 2012).....	284
Tableau 9 : Programmes et éléments de programmes de chinois LVE pour l'enseignement secondaire .....	298
Tableau 10 : Notions culturelles proposées dans les programmes de chinois de 2002-2007.....	316
Tableau 11 : Chronologie des programmes de chinois de 1979-2012.....	318
Tableau 12 : Les caractères de seconde simplification apparus dans le programme de 1979.....	323
Tableau 13 : Les caractères de seconde simplification apparus dans le programme de 1979 (2).....	323
Tableau 14 : Chronologie des programmes de chinois de 1979 à 1988 .....	325
Tableau 15 : Instructions relatives à l'étude de la phonologie du chinois LV1 en 6 <sup>e</sup>	333



Tableau 16 : Instructions relatives à l'étude de la grammaire dans les programmes du chinois .....	341
Tableau 17 : Nombre de caractères prescrits par les programmes de chinois .....	354
Tableau 18 : Nombre total des caractères exigés par chaque programme .....	356
Tableau 19 : Comparaison des listes de caractères prescrits par les programmes .....	359

## Liste des figures

Figure 1 : Le concept de « révolution scientifique » chez Kuhn .....	54
Figure 2 : Langues étrangères imposées par les autorités éducatives centrales (Rapport Eurydice et Eurostat, 2012) .....	280
Figure 3 : Langues étrangères proposées dans les programmes d'études des établissements scolaires (Rapport Eurydice et Eurostat 2012) .....	285

## ANNEXES

**Annexe 1 : Aperçu général des événements relatifs à l'enseignement du chinois en France**

<b>Date</b>	<b>Evènements affectant l'enseignement du chinois</b>	<b>Contexte général : politique, et éducatif (quelques repères)</b>	<b>Conséquences sur la disciplinarisation du chinois LVE</b>
1795		Loi du 3 brumaire an IV (loi Daunou du 24 octobre 1795) pour l'enseignement des langues vivantes dans l'instruction publique.	Création de l'Ecole spéciale des langues orientales vivantes (abr. Langues O', INALCO)
		Loi du 11 floréal an X (1e mai 1802) qui ordonne l'enseignement des LV dans les écoles spéciales.	
1814	Création d'une chaire de « langues et littératures chinoises et tartares-mandchoues » au Collège de France		Fondation de la sinologie en Europe
1829		Ordonnance du 26 mars 1829 (Ordonnance de Vatimesnil) qui intègre l'enseignement des langues vivantes dans les lycées ( <i>collèges royaux</i> ).	
1840	Commencement des cours de chinois aux Langues O' (INALCO)		
1843	Création d'une chaire de chinois au Langues O' (INALCO)		
1847-1848		Statut du 5 mars 1847. Arrêté du 11 octobre 1848. Une langue vivante étrangère devenait obligatoire - dans l'enseignement secondaire républicain.	
1900	Cours de chinois, à la Faculté des lettres et au Palais du commerce de Lyon, financés par la Chambre de commerce.		Introduction des cours de chinois dans l'enseignement universitaire

1902	Création d'un diplôme d'études chinoises par l'Université de Lyon		Création d'un diplôme universitaire pour les études chinoises
1902		Inscription des LVE au baccalauréat par la réforme de 1902.	
1913	Création de la chaire d'études chinoises à Lyon		Création de la première chaire de langue et civilisation chinoises à l'université
1954		Signature de la convention culturelle européenne par la France (Conseil de l'Europe) et début des coopérations européennes dans le domaine de l'éducation en langue.	
1958	Cours/atelier de chinois au Lycée de Montgeron (Paris)		Implantation des cours de chinois dans l'enseignement secondaire
1964	Ouverture du CAPES de chinois		Constitution d'un corps d'enseignants de chinois dans le secondaire.
1973		Rétablissement des échanges culturels franco-chinois après l'interruption causée par la Révolution culturelle	Rétablissement des échanges d'étudiants boursiers.
1977	Nomination de Robert RUHLMANN, chargé de mission IGEN en chinois		Création du poste de chargé de mission IGEN en chinois.
1979	« Programme de chinois : classes de 6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup> 4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> » dans le BO		Publication d'éléments de programmes dans le BO
1980	Création de l'Association française des études chinoises (AFEC)		
1981	« Programme de chinois : classes de seconde, première et terminale » dans le BO		Publication d'éléments de programmes dans le BO

1984	- Création de l'Association française des professeurs de chinois (AFPC) / Création d'une équipe de professeurs de chinois à l'INRP - nomination de Maurice COYAUD, chargé de mission IGEN en chinois		Développement de réseaux d'information et d'équipes de recherches pour l'enseignement scolaire du chinois LVE
1984/85	Conceptualisation du SMIC de chinois		Emergence d'une approche raisonnée des caractères en chinois LVE dans le cadre de l'enseignement scolaire  Détermination et encadrement des compétences sinographiques pour l'enseignement secondaire
1985	Publication de « Programme de chinois : classes 6 <sup>e</sup> 5 <sup>e</sup> 4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> » dans le BO		Publication d'éléments de programmes.
1987	Publication de « Programme de chinois, classes seconde et première » dans le BO		Publication d'éléments de programmes dans le BO
1988	Publication de « Programme de chinois : classe terminale » dans le BO		Publication d'éléments de programmes dans le BO
1989	Publication de la <i>Méthode d'Initiation à la Langue et à l'écriture chinoises</i> (J. Bellassen & Zhang P.).		Mise en œuvre de l'approche d'entrée par le caractère dans la conception de manuels scolaires
1996 (fév.)	Colloque international tenu en France sur la pédagogie du chinois		Manifestations scientifiques relevant de la didactique du chinois LE.
1997	Habilitation à diriger des recherches dans le domaine de la didactique du chinois (J. Bellassen).		Inscription institutionnelle de la didactique du chinois LE dans la recherche universitaire.
1998	J.Bellassen, nommé chargé de mission IGEN en chinois		
1999	Première session du concours de l'agrégation de langue et culture chinoises		Qualification du corps enseignant de l'Education nationale

2002	Publication de « Programme de chinois : classe seconde » dans le BO		Publication des programmes complets de chinois LVE pour l'enseignement primaire et secondaire
2003	Publication de « Programme de chinois : classe première » dans le BO		Publication des programmes complets de chinois LVE pour l'enseignement primaire et secondaire
2004	Publication « Programme de chinois : classe de Terminale » dans le BO		Publication des programmes complets de chinois LVE pour l'enseignement primaire et secondaire
2004	Séminaire national sur l'enseignement de chinois		Information et formation continue des enseignants de chinois du secondaire
2005	Publication « Programme de chinois, Palier 1 » dans le BO		Nouveaux programmes de chinois LVE pour le collège
2006	Nomination du 1er Inspecteur général de chinois : Joël Bellassen		Pleine reconnaissance de la discipline du chinois LVE au sein de l'Education nationale.
2007	Publication « Programme de chinois, Palier2 » dans le BO  Création du poste d'IPR de chinois		Nouveaux programmes de chinois LVE pour le collège  Développement de l'encadrement de l'enseignement du chinois au sein de l'Education nationale

**Annexe 2 : Programme de chinois : classes 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> (1979)**

R.L.R. : 5243\*

**Arrêté du 8 janvier 1979**

(Collèges : bureau DC 2)

Va L. n° 75-620 du 11-7-1975 ; D. n° 76-1303 du 28-12-1976 et not. art. 3 ; D. n° 77-521 du 18-5-1977 ; D. n° 77-822 du 13-7-1977 ; Avis du Conseil de l'enseignement général et technique.

**Programme de Chinois des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges.**

**Article premier.** — Le programme de Chinois applicable en classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième est fixé par l'annexe jointe au présent arrêté.

**Art. 2.** — Le directeur des Collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté.

Pour le ministre et par délégation :  
M. RANCIUREL.

**PROGRAMME DE CHINOIS**

Classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, et 3<sup>e</sup>

Classe de Sixième

A la fin de la 6<sup>ème</sup>, l'élève devra avoir acquis les phonétiques automatiques de la prononciation et de la grammaire de base du chinois, et le sens du rythme de la phrase chinoise.

Au début, on insistera sur la prononciation à l'aide de phrases courtes et de brèves dialogues insérés de la vie quotidienne, sans prononciation d'ordre syntaxique, avec notation alphabétique [système chinois dit Pinyin]. En même temps on présentera, pour l'initiation à l'écriture, quelques caractères choisis en raison de leur simplicité. On y ajoutera progressivement l'initiation à la grammaire.

Phonétique :

On présentera l'ensemble des phonèmes de la langue chinoise sans trop insister, dans les premiers temps, sur les plus difficiles. Les premiers sons abordés pourront être ceux qui sont communs au français et au chinois (voyelles et consonnes). L'apprentissage des tons sera mené de front avec celui des phonèmes.

Grammaire :

Proposition indépendante à structure simple : verbe non suffixé, négation sans aspect.

Verbes réalisatifs présentés uniquement du point de vue lexical :

ex. : kan "regarder", kanjian "voir"

Groupe nominal : démonstratifs, spécifiques, épithètes, compléments de nom.

Déterminants du verbe exprimant le temps et le lieu.

Interrogation : interrogations avec ma  
interrogation affirmative  
mots interrogatifs : shé "qui", shéme  
"quod", né "quel", né "où", weishénme "comment".

Vocabulaire

Les structures lexicales seront abordées de façon polysyllabique fondamentale de la langue chinoise et le polysyllabisme de la plupart des mots du langage courant. Les dialogues et exercices correspondant au vocabulaire usuel et aux tournures idiomatiques concernant la vie en classe, la famille, le temps, etc...

La mémorisation des 126 caractères de la liste ci-après permettra la connaissance graphique d'au moins 200 mots. Les "cils" phonétiques seront étudiés. On consacrera le temps nécessaire à l'apprentissage des éléments de l'ordre de la phrase.



茶店没法喝教老没呢人是听西学中  
 不点二号见来么男热十天午星只  
 笔地儿好家快忙难去师太五新这  
 本的饿汉几课买南请生她栽写再  
 北到多国欢看吗那七什他问校在  
 报大对工话旧妈哪期稚岁文小月  
 百从外个画九六明女少四为现雨作  
 白吃都分分红京两各念上说玩下  
 爸带疼方很今冷米年三水图喜一  
 东疼方很今冷米年三水图喜一  
 八爸带疼方很今冷米年三水图喜一

Classe de Cinquième :

Dans un premier temps, le maître s'assurera que les phonèmes et les tons, ainsi que les structures grammaticales de base, ont été bien assimilés.

Grammaire :

Déterminants verbaux du nom.

Prépositions : ge "au moyen de", ge "avec", gei "à", deu "face à", etc.

Comparatifs et superlatifs : bi "comparé à", geng "encore plus", zui "le plus".

Expressions de l'aspect du temps, notamment par fen "alors et pas après", gai "alors et pas avant", de "au moment où".

Expressions de l'aspect par des suffixes verbaux : le accompli, zhe duratif, guo passé d'expérience.

Expressions de l'aspect par des adverbes : zai, zhengzai, "en train de", gang, ganggai passé récent.

Expressions de l'aspect par des verbes modaux : gao, huajiao, gao "être capable de".

Autres verbes modaux : gao "vouloir, devoir", deu "il faut", geng "il est possible ou permis de", hu "avoir (faire)".

Particules modales

Compléments résultatifs

Compléments directionnels monosyllabiques

Compléments de degré

Compléments de durée

Vocabulaire :

L'élève saura lire et écrire les 143 caractères de la liste ci-après et les combiner pour former, avec ceux appris en Sixième, environ 400 mots.

Les textes pourront comprendre, d'une part, de brèves dialogues relatifs à des situations concrètes, d'autre part des mots non utilisés de ces textes seront accompagnés de leur transcription pour ne pas surcharger la mémoire des élèves.



产旦放够板芥兰描轻随曰魚  
 步单翻狗鸡倚辣慢系蒜许油  
 沪带耳共黄节簇马栗树象迓  
 便村豆更厚饮块旅旁手春译最  
 笨醋丢莘黑脚渴路牛事头医住  
 被聪定刚海醬久楼鳥石糸斧重  
 板词典干果筒沈另木身体药正  
 把抽倒歌光间经林母散特羊真  
 吧戎刀父馆假畔脸凸肉汤眼杂  
 啊场莞复故记近璃毛认所烟远

B.O. n° spécial 5 (25-1-79) (classes de 6°, 5°, 4° et 3°)

Classe de Troisième

Quantité :

L'acquisition des structures fondamentales de la grammaire chinoise sera approfondie et consolidée en Troisième, en vue d'une expression écrite et orale. Des travaux spécifiques et des expressions plus complexes pourront être progressivement introduites pour préparer le élève à la lecture de textes plus difficiles dans le Second Cycle.

Vocabulaire :

Diverses notions culturelles, géographiques et historiques utiles à une compréhension d'ensemble de la réalité chinoise seront introduites à l'aide de textes extraits ou adaptés de publications récentes (articles de journaux et revues) ou de recueils de *xiashua gushi* "anecdotes comiques" et de *chengyu gushi* "fables".

La liste ci-après comprend 113 caractères qui, joints aux précédents, permettront à l'élève l'utilisation graphique de plus d'un millier de mots en fin de quatrième année de collège.

B.O. n° spécial 5 (25-1-79) (classes de 6°, 5°, 4° et 3°)



爱别穿得风关会累拿钱谈想以园自  
 班才床等服广火里能前外笑椅运走  
 半芽窗弟孩贵机历浓秋完些易早左  
 办差春第高过己零怕容晚谢忌怎坐  
 邦厂次电告还讲卖跑山万仗应张  
 包唱错冬哥孩姐恹时忘行用知  
 杯丰荅动歌候进每起史息休友纸  
 比城打发给后就妹气睡洗样右钟  
 边出当房跟花开门迮思夏要又注  
 来船边飞公回可民千诉先衣摺桌

602

B.O. n° spécial 5 (25-1-79) (classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>)

Classe de Quatrième

Grammaire :

Révision des connaissances acquises en Cinquième.

Compléments directionnels diaphoriques ; leur sens figuré :  
gilet "commerce à", chapeau "distingué", etc...

Expression de la possibilité et de l'impossibilité par  
les compléments résultatifs et directionnels

Impératif

Passif

Emploi de la préposition in

Phrase employée comme complément de degré.

Phrase complexe : subordonnées de cause, de condition, de  
concession.

Vocabulaire :

Au vocabulaire étudié en Sixième et en Cinquième, lire  
qu'Orléans, foinille, école on ajoutera des termes relatifs au  
monde du travail, au sport, à la géographie. On pourra ajouter quelques  
textes empruntés à la tradition orale pour enrichir l'élève au style  
écrit, et aux allusions culturelles dont ne se dégage la langue  
moderne.

La liste de 126 caractères ci-après permet, en les  
combinant entre eux et avec ceux étudiés en Sixième et Cinquième,  
d'écrire au moins 600 mots.

B.O. n° spécial 5 (25-1-79) (classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>)

603



安 奥 掉 非 管 解 康 劳 法 识 屋 着  
 罢 除 钓 封 河 接 考 理 穿 市 相  
 饱 楚 顶 如 忽 结 料 连 全 吹 向  
 身 处 斗 改 湖 介 容 亮 劲 双 心  
 必 吹 读 恣 化 紧 口 领 然 死 兴  
 变 代 度 赶 洁 静 空 留 让 送 姓  
 参 但 断 各 健 净 哭 流 如 虽 阳  
 丽 灯 堆 古 件 句 苦 满 级 替 夜  
 尝 底 而 怪 江 览 困 美 始 推 业  
 豸 反 观 交 罕 拉 奇 试 位 找

606

B.O. n° spécial 5 (25-1-79) (classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>)

R.L.R. : 5254

**Circulaire n° 79-008 du 8 janvier 1979**

(Collèges : bureau DC 2)

Texte adressé aux recteurs, aux inspecteurs d'académie, aux chefs d'établissement, Enseignement du Chinois dans les classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges.

Les structures particulières de la langue et de l'écriture chinoises imposent un rythme d'acquisition des automatismes phonétiques, grammaticaux et graphiques sensiblement différent de celui des autres langues.

C'est surtout au titre de la langue III (à partir de la classe de Seconde) et de la langue facultative hors programme que le chinois est depuis une vingtaine d'années enseigné dans les collèges et lycées français (au nombre de 27 à l'heure actuelle). Trois d'entre eux seulement, depuis quelques années, l'enseignent au titre de la langue II (à partir de la classe de Quatrième). Aucun n'a encore tenté de l'enseigner au titre de la langue I à partir de la classe de Sixième.

Le programme n'est donc ni impératif, ni exhaustif : il représente plutôt une approximation des objectifs à atteindre, en attendant les corrections que l'expérience lui apportera. Il appartient au maître de l'adapter aux conditions et aux besoins réels de ses classes.

En ce qui concerne l'écriture, le maître distinguera les caractères les plus usuels, que l'élève devra savoir écrire de mémoire, des caractères moins courants que l'élève saura reconnaître à la lecture sans être tenu de les mémoriser. Il est souhaité que soient appris par cœur ceux dont les listes sont proposées pour les quatre classes des collèges.

Il est recommandé au maître d'enseigner les caractères simplifiés en usage dans la République populaire de Chine. Toutefois il lui est loisible d'introduire au passage, à titre d'information, des caractères non simplifiés, utiles à la compréhension de l'épigramme graphique, des caractères simplifiés. Il convient de rappeler que les caractères non simplifiés seront utiles à l'élève s'il est amené par la suite à lire des textes provenant de certaines communautés chinoises de l'Asie du Sud-Est.

L'acquisition des structures de la langue et de l'écriture chinoises ne sera pas dissociée de celles des connaissances générales que demande l'approche du monde chinois. Pour cette approche, on pourra utiliser des récits tirés du fonds classique chinois, et des documents iconographiques divers. Une initiation à la poésie classique sera également utile. Des poèmes courts pourront être mémorisés avec profit.

Pour le ministre et par délégation :  
Le directeur des Collèges,  
M. RANCUREL.

Publication du C.N.D.P., 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05  
Le directeur : G. LÉOUIRE  
N° 509 - A.D.E.P. du 11-12-1973  
Imp. Néogravure, Paris

B.O. n° spécial 5 (25-1-79) (classes de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>)

607

**Annexe 3 : Programme des classes de seconde des lycées : chinois (1981)**

On pourrait envisager une présentation bibliographique sommaire des études des sinologues français, afin de faciliter l'orientation éventuelle des meilleurs élèves.

En première on devrait insister davantage sur les faits de civilisation avec des éléments d'histoire et de géographie par province.

En terminale, il faut présenter une introduction sommaire à la littérature et à la « philosophie » traditionnelle ; et enfin à la sociologie de la Chine contemporaine.

♦♦

SECONDE LANGUE VIVANTE (commencée en classe de 4<sup>e</sup>)

TROISIEME LANGUE VIVANTE (commençant en classe de seconde)

Pour les élèves débutant le chinois en quatrième ou en seconde, on se basera naturellement sur les programmes élaborés pour la sixième et la cinquième. Mais en ce qui concerne l'étude de la civilisation chinoise (et non plus de la langue), il y aura lieu de s'inspirer des ouvrages existants en cette matière afin d'approfondir les éléments indiqués par les programmes des classes de première et terminale.

Publication du C.A.N.D.P., 29, rue d'Ulm, 75230 Paris Cedex 05  
 Le directeur : G. LEOUTRE  
 C.P.P.A.P. n° 509 A.D.R.F. Imp. SIPNOR, Paris

Le numéro 4 F / Abonnement annuel 104 F

I.S.S.N. 0221-3761

21 mai 1981

Numéro spécial 4

**bulletin officiel  
 du ministère  
 de l'éducation,  
 du ministère  
 des universités  
 et du ministère  
 de la jeunesse,  
 des sports  
 et des loisirs**

**sommaire**

**PROGRAMMES  
 DES CLASSES DE SECONDE  
 DES LYCEES**

Programmes (R.L.R. : 5245) ✓

Instructions (R.L.R. : 5252 à 5255 b) ✓

A. 2614981

Italien .....	3
Portugals .....	5
Russe .....	17
Chinois .....	37
	95

CHINOIS

CLASSE DE SECONDE

LVI

Les structures fondamentales du chinois, revues et approfondies en 3<sup>e</sup>, sont supposées connues en 2<sup>e</sup>. Cette année sera consacrée à l'emploi extensif de ces structures afin de permettre l'acquisition d'expressions idiomatiques et la lecture de textes originaux non rimés. On veillera à faire progresser de pair les capacités d'expression orale avec celles de lecture et de rédaction.

**Grammaire.** Certains points non étudiés dans les classes précédentes doivent être acquis :

Verbes résultatifs (aspects lexicaux et syntaxiques) ; verbes dit-tonsels complexes ; place des compléments locaux ;

Les deux emplois de *shì/de* (zhèi bèn shū shì zuótiān mǎi de/wǒ shì zuótiān mǎi de).

Différence entre déterminant du verbe et complément (tān gāoxìng de chūqū/wǎn de hén gāoxìng).

Transformation des Interrogatifs en indéfinis ; interrogation rhétorique.

Expression de la différence, de l'approximation (sāndiān duō...), de la comparaison.

**Vocabulaire.** On devrait faire retentir environ deux cents caractères. Les textes choisis doivent permettre une certaine compréhension des problèmes de la Chine contemporaine, et servir au dialogue avec des interlocuteurs chinois.

\*\*

CLASSES DE PREMIÈRE ET TERMINALES

PREMIÈRE LANGUE VIVANTE

Les maîtres devront initier les élèves de première et terminale à l'analyse stylistique : modifications des structures grammaticales de base en fonction du rythme ou des intentions des auteurs ; choix entre coordination et subordination ; nuances et liberté syntaxique.

Il conviendra de faire porter l'effort sur les expressions à quatre caractères (*chéngyǔ*), et sur divers idiomatismes.

Sur des exemples précis, on devra faire ressortir les différences entre langue écrite et langue parlée.

Dans chacune des classes, on devrait exiger la mémorisation de deux cents caractères supplémentaires.

**Matériaux recommandés :** articles de journaux simples, livres éducatifs, dialogues de théâtre et de chansons (*zhāngshēngbǎ*), extraits d'auteurs contemporains, adaptations en *kǎoyǔ* de romans classiques.

Ce numéro du B.O. contient des textes réunissant les nouveaux programmes de la classe de seconde. Pour la circonstance, son tirage a été augmenté. On pourra se procurer des exemplaires supplémentaires auprès du CDDP de la région parisienne, si vous habitez la région parisienne, aux deux adresses ci-dessous :

• **Librairie du CNDP** (ouverte du lundi au vendredi, de 9 h à 17 h), 13, rue du Four, 75270 Paris Cedex 06. Tél. : 634-9440.

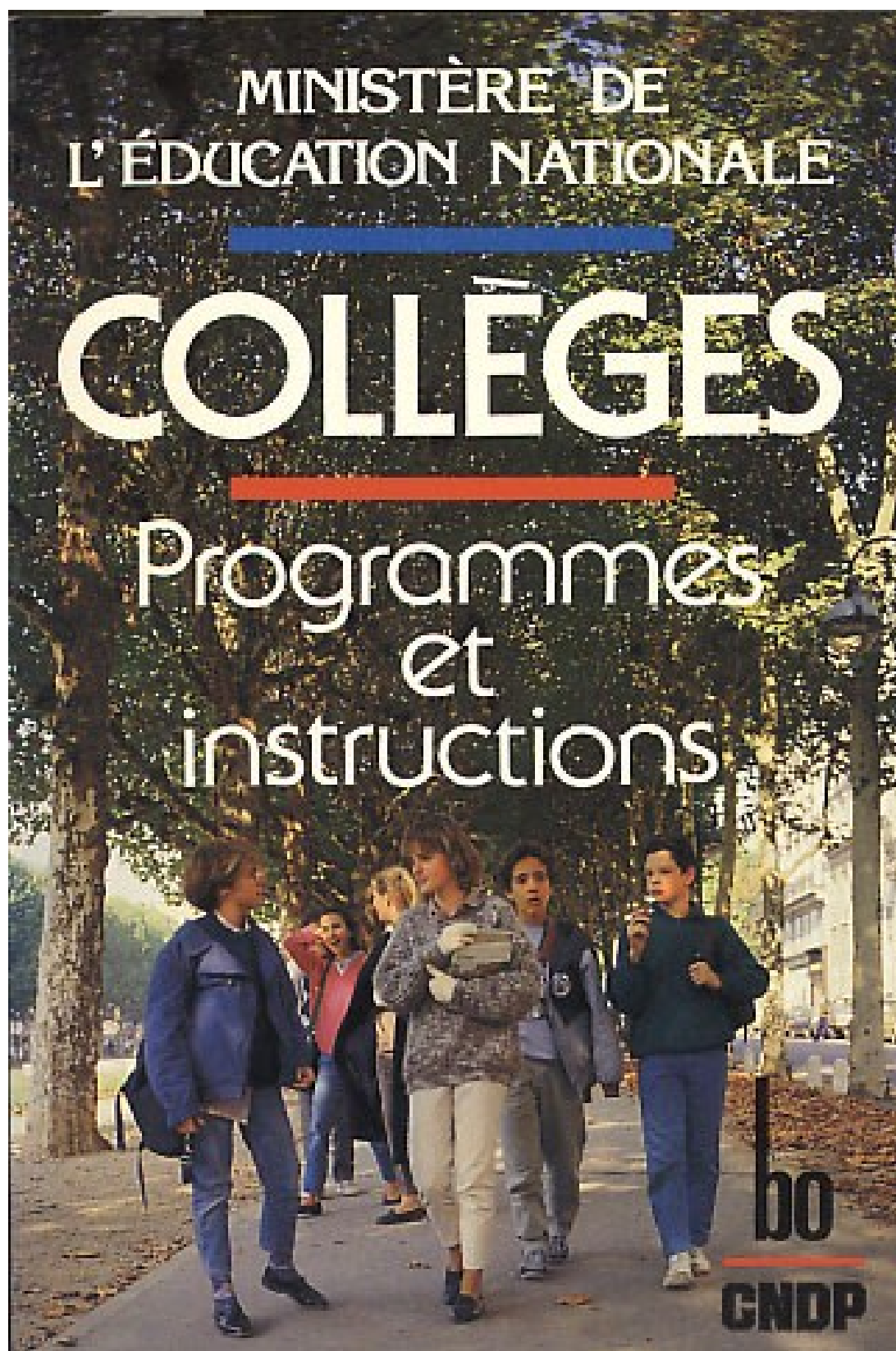
• **CDDP de l'Essonne**, 110, Agora, 91000 Evry. Tél. : 078-30390

Prix de vente de chaque numéro : 4 francs.

\* Voir liste pages 78 et 79 du Numéro spécial 1 (5-3-1981).



Annexe 4 : Collège : Programmes et instructions (1985) - Couverture et sommaire



La pub  
collèges  
collège de  
3 6701 00143228 6



Programmes des  
lieux : bâtir le

Ces programmes démontrent les connaissances et les méthodes à acquérir dans les diverses disciplines enseignées, ils précisent les éléments d'une formation commune à tous et proposent un très large choix de langues vivantes. Ils tiennent compte de l'évolution accélérée des connaissances dans le monde actuel, notamment dans le domaine des sciences, de la technologie et de l'informatique.

Ces programmes doivent permettre à tous, en particulier aux parents, de participer plus efficacement à la formation du savoir et de la culture chez les adolescents.

Le dessin de Jean-Pierre Chevènement, ministre de l'Éducation nationale, en établissant et en diffusant ces programmes, est de « construire une France forte, unie et solidaire par ses valeurs et par sa culture, une France ouverte et accueillante, capable de dialoguer avec les peuples et de coopérer avec les autres nations ».

Photo de John Foley

*Ce livre coédité par le CNDP et Le Livre de Poche est disponible en librairie et dans les CRDP-CDDP*

Dépôt légal Impr. 3812-5  
Dépôt légal Édit. 5698 12/1985

Ministère de l'Éducation Nationale  
Publication du CNDP  
29, rue d'Ulm  
75224 Paris Cedex 05  
☎ (0) 46.34.90.00  
Directeur de la Publication  
J.-G. De Chabron

Lexemplaire 20,50F  
N° 6111  
Écritre au CNDP  
B.P. 10705  
75224 Paris Cedex 05

Supplément au BO n° 44 du 12 décembre 1985  
C.B.P.A.P. N° 509 A.D.E.P.

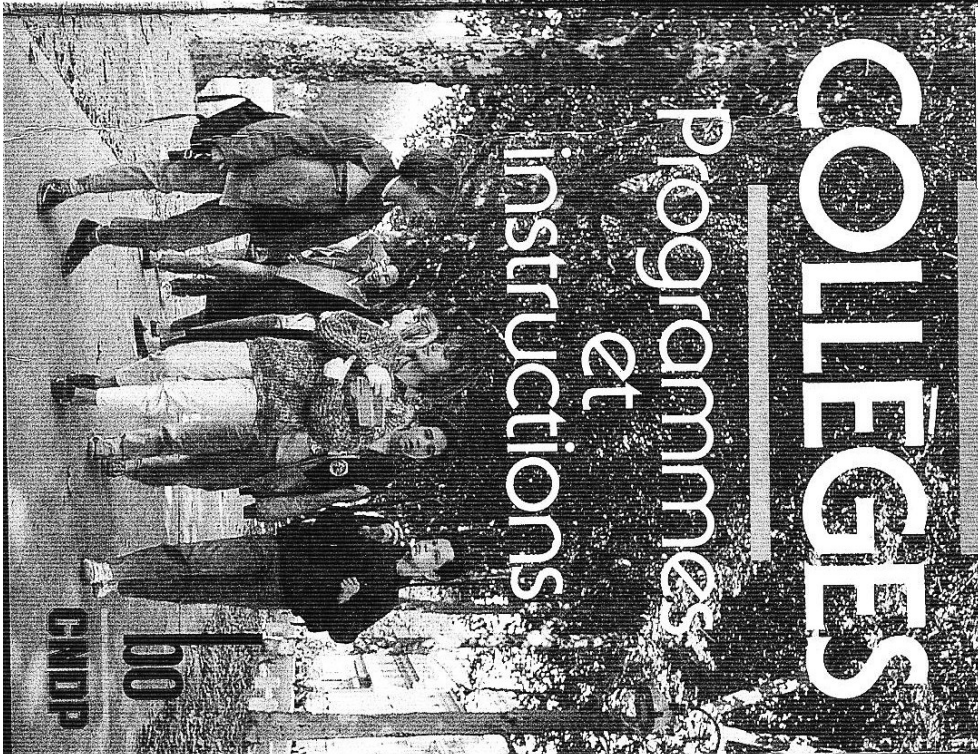
Collèges / Programmes et instructions

**B** 164 316

**MINISTÈRE DE  
ÉDUCATION NATIONALE**

**COLLÈGES**

**Programmes  
et  
instructions**



**CNDP**

# Sommaire

<i>Préface,</i> par M. Jean-Pierre Chevenement, ministre de l'éducation nationale .....	7
Horaires .....	11
Commentaire des horaires .....	12
Arrêté du 14 novembre 1985 .....	13
Orientations et objectifs .....	15
Français .....	23
Langues anciennes .....	55
Mathématiques .....	77
Langues vivantes étrangères :	
Allemand .....	95
Anglais .....	113
Arabe .....	129
Chinois .....	147
Espagnol .....	155
Hebreu moderne .....	165
Italien .....	181
Japonais .....	195
Néerlandais .....	199
Polonais .....	203
Portugais .....	207
Russe .....	225
Histoire et géographie .....	239
Education civique .....	251
Sciences physiques .....	257
Sciences et techniques biologiques et géologiques .....	269
	5



Technologie .....	281
Éducation artistique :	
1. Arts plastiques .....	294
2. Éducation musicale .....	301
Éducation physique et sportive .....	315
Thèmes transversaux :	
La consommation .....	330
Le développement .....	330
L'environnement et le patrimoine .....	331
L'information .....	331
La santé et la vie .....	332
La sécurité .....	333
ANNEXES	
L'organisation administrative et la vie scolaire	337
L'orientation .....	343
Le Centre de Documentation	
et d'Information .....	347

## Préface

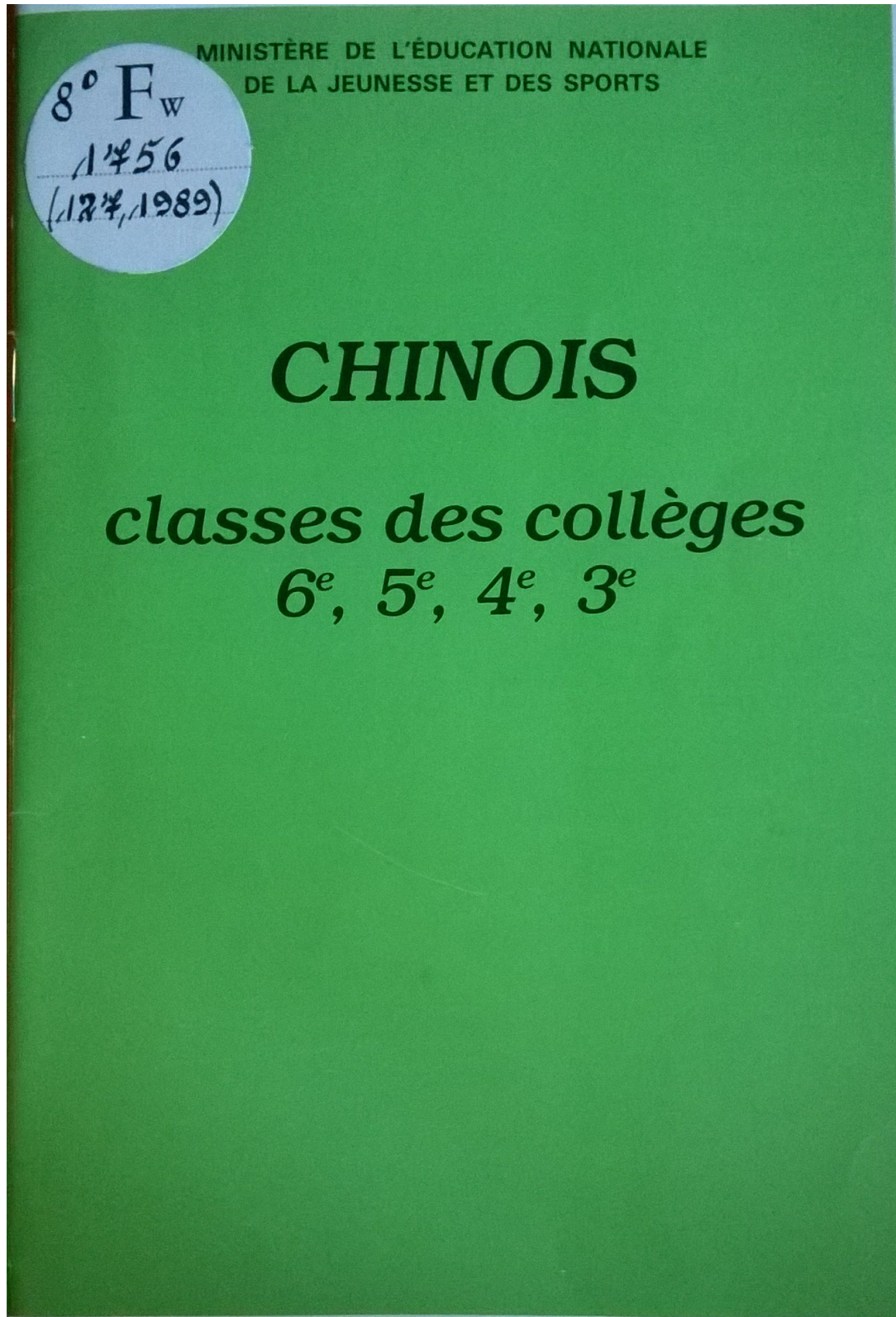
*Chaque époque doit proposer à sa jeunesse des objectifs et des valeurs, redéfinir à son intention les connaissances générales qui assurent la réussite de chacun dans la formation qu'il choisira. L'évolution accélérée des connaissances nécessite un examen approfondi des savoirs enseignés.*

*La publication des nouveaux programmes des collèges répond à cette nécessité. J'ai voulu, à la fois, y intégrer les dimensions nouvelles que requiert la place de l'image, de l'informatique, de la technologie dans notre société et dégager en toute chose l'essentiel. J'ai eu la préoccupation d'assurer la formation des citoyens de demain, que je souhaite soucieux de rigueur intellectuelle, respectueux de la vérité, animés d'un esprit de méthode et du goût de la responsabilité.*

*Clairs et précis, ces programmes définissent les éléments d'une formation commune à tous. Ils ont été conçus en fonction d'objectifs généraux que l'on trouvera présents dans chacune des disciplines et qui permettront d'élaborer un savoir cohérent. Ils prennent un appui solide sur les connaissances de base acquises à l'école et visent à permettre à un nombre accru d'élèves d'accéder aux lycées. Ils ont été élaborés dans le souci de séparer ce qui est permanent de ce qui est temporaire, ce qui intéresse l'ensemble du public de ce qui*



Annexe 5 : Programme de chinois : classes des collèges 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> (1985), édition 1989, CNDP



# CHINOIS

## classes des collèges

### 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>

## Sommaire

	Pages
HORAIRES .....	5
ORIENTATIONS ET OBJECTIFS .....	9
<b>PROGRAMMES ET COMPLÈMENTS</b> .....	15
• classe de Sixième .....	17
• classe de Cinquième .....	21
• classe de Quatrième .....	25
• classe de Troisième .....	29

1 9 8 9

## TEXTES OFFICIELS

Arrêté du 14 novembre 1985  
fixant les programmes des classes des collèges  
B.O. n° 44 du 12 décembre 1985

L'École doit faire acquérir des connaissances et des méthodes, elle forme des hommes instruits, c'est-à-dire capables d'exercer leur jugement pour comprendre les mots, les choses et les gens. Conformément à cette ambition, et dans la continuité de l'école élémentaire, les programmes du collège doivent permettre à l'élève de réussir sa scolarité, de suivre avec profit l'enseignement des lycées et d'acquérir la culture nécessaire à tous les collèges. L'élève doit être actif dans son travail et dans sa vie de citoyen. Pendant sa scolarité au collège, l'élève doit devenir autonome. Il doit donc être aidé à franchir les étapes qui forment un être social capable de participer à la vie de l'établissement et à la vie en société.

Les connaissances fondamentales que l'élève acquiert au collège sont dispensées selon un programme national qui, étant obligatoire, doit être suivi et traité dans son ensemble. Cela suppose que chaque question retenue puisse raisonnablement être étudiée dans l'horaire imparti. Il ne s'agit pas tant d'augmenter le volume global des connaissances à transmettre, que de mieux identifier l'essentiel, c'est-à-dire ce qui est indispensable à l'acquisition de la culture. Les professeurs choisissent librement leurs manuels en fonction de critères au nombre desquels figurent l'adéquation aux programmes, envisagés dans leurs limites réelles, sans inflation ni surcharge.

La qualité des apprentissages et le succès du travail accompli reposent sur deux principes et doivent entraîner deux conséquences. Les deux principes sont les suivants : la liberté du choix des méthodes pédagogiques et la prise en compte de la diversité des élèves. Les deux conséquences, dont l'importance est essentielle, sont la formation des professeurs et l'évaluation des élèves.

Le choix des méthodes et des démarches relève de la responsabilité du professeur, sous réserve que soient atteints les objectifs et acquis les connaissances. La liberté des méthodes pédagogiques libère la force de l'esprit et stimule la capacité d'innovation. Des *Compléments*, destinés aux professeurs, viennent préciser pour chaque question les connaissances des programmes disciplinaires et des thèmes transversaux. Leur rôle est d'appartenir au professeur les conseils didactiques et les illustrations pédagogiques dont il peut avoir besoin pour construire son enseignement à partir du cadre général que constitue le programme.

Une diversification et une individualisation de l'enseignement sont nécessaires pour répondre aux problèmes posés par les difficultés de certains élèves et l'hétérogénéité des classes. La pédagogie ne permet de parvenir aux objectifs visés et aux connaissances essentielles que si elle favorise l'activité de l'élève, développe ses capacités de création et d'invention, et tient compte, sans les constater et pour les dépasser, des différences qui existent entre eux : différences d'âge, de sexe et d'habitudes, pluralité des origines ethniques, familiales et culturelles, degrés de maturité, niveaux des résultats. On n'oublie pas que les élèves sont appelés à réussir selon des formes et des rythmes divers et que l'objectif ne peut être atteint que si l'on a, pour une même question, des niveaux différents d'approfondissement et si l'on a prévu des itinéraires de démarrage réduits, lorsque, si apparaît que les efforts de l'élève lui permettent d'aller plus loin, de n'enseigner que ce qu'on doit exiger.

La qualité des apprentissages et le succès du travail accompli exigent un effort intensif de formation et d'évaluation. Il est nécessaire que les professeurs possèdent dès le départ une solide formation professionnelle, qui nécessite la maîtrise des disciplines qu'ils enseignent, la connaissance du métier qu'ils exercent et celle des élèves qui leur sont confiés. Cette formation doit correspondre aux nouveaux objectifs de méthode et de connaissance fixés par les programmes. Mais il est non moins nécessaire qu'avec l'aide de la formation continue, et à leur propre initiative, ils cherchent toujours à approfondir pour actualiser leurs connaissances, pour approfondir la didactique de leurs disciplines et mieux maîtriser l'ensemble des méthodes pédagogiques.

Cet effort permanent de formation et de culture doit permettre aux professeurs d'assurer une évaluation plus sûre des résultats des élèves dans la double perspective des progrès qu'ils doivent accomplir par rapport à eux-mêmes et par comparaison avec

Les autres. Cette évaluation vise à identifier, à côté des réussites, les difficultés rencontrées par certains élèves. Pour chaque discipline et pour chaque niveau, le professeur précise, en particulier avec l'aide des *Compléments*, qui leur sont adressés par ailleurs, la manière de construire les notions clés, de fixer les niveaux d'exigence et de définir les moyens d'évaluation. Ces instruments que sont les *Compléments* servent à l'ensemble des professeurs dans la conduite de la classe et dans la progression de leur enseignement. Ils leur servent aussi dans les contrôles réguliers qu'ils organisent. Ils permettent d'assurer dans des conditions d'équité le passage dans la classe supérieure. Ils donnent le moyen d'apprécier, notamment lors des épreuves du brevet des collèges, si les objectifs ont été atteints.

Les programmes du collège s'articulent avec ceux de l'école élémentaire, ils répondent aussi à l'intention d'assurer la cohérence des savoirs, dans chaque discipline, mais aussi entre les différentes disciplines. Les professeurs éprouvent cette nécessité de cohérence dans le travail qu'ils effectuent avec leurs collègues. Afin d'éviter l'éclatement des connaissances, tout en préservant la spécificité de chaque domaine, et de permettre à l'élève de transférer à un domaine nouveau les notions et méthodes qu'il a pu apprendre ailleurs, le professeur tire parti des complémentarités indiscutables. Il enseigne à l'élève à dominer ce qu'il apprend par un nécessaire esprit d'ensemble.

Toutes les disciplines sont fondamentales et concourent à la formation. Elles permettent d'atteindre, outre leurs objectifs propres, les trois objectifs généraux retenus la trilogie : écrit, oral, image ; donner l'habitude du travail personnel.

1. Les élèves doivent devenir progressivement capables d'observer les réalités, d'analyser des idées et des concepts, de les organiser pour construire des raisonnements, de commencer à argumenter de manière rigoureuse. Seul le développement de la pensée logique permet à l'élève d'exercer son jugement et de penser par lui-même. Il est alors en mesure de faire le partage entre ce qu'il croit immédiatement, sous l'effet des habitudes, des modes et des pressions, et ce qui résulte d'une attitude réfléchie. Il peut, dans ces conditions, se former un avis après examen et éviter de tomber dans l'opinion, selon laquelle « tout se vaut ». Cette attitude critique naissante lui permet aussi d'éviter l'esprit de système et le dogmatisme, d'avoir le souci de la nuance et le sens du cas particulier.

Le développement de la pensée logique fait comprendre aux élèves la nécessité, en tout domaine, de recourir à des principes, d'observer des règles, de suivre un ordre. Il est donc inséparable de l'acquisition de méthodes adaptées aux objets considérés et aux fins poursuivies. En raison de la précision et de la rigueur qu'exige l'analyse algorithmique, l'informatique concourt, avec toutes les disciplines, à cet apprentissage.

L'habitude de l'analyse et du jugement doit permettre aux élèves de se situer dans un monde complexe et en évolution, de mieux maîtriser les changements qui caractérisent notre société et, grâce à cette compréhension, d'y intervenir activement. Cette habitude rend possible des choix motivés et plus éclairés, en particulier en vue de leur orientation à la fin de la classe de Troisième. Ayant ainsi une meilleure connaissance d'eux-mêmes et de la société, ils décideront mieux de leur avenir. Telle est bien la base d'une véritable éducation à la liberté.

2. Les élèves doivent apprendre à maîtriser ces trois moyens d'expression et de communication que sont l'écrit, l'oral et l'image.

La maîtrise de l'expression écrite, inséparable d'une pensée rigoureuse, exige, dans toutes les disciplines, un usage éclairé de la grammaire, le respect de l'orthographe, la volonté d'enrichir le vocabulaire. Elle suppose un accès à toutes les formes de l'écrit dans leur diversité.

L'expression orale, inséparable des registres de langue et des situations qui la rendent nécessaire, perd la richesse qui doit être la sienne si elle est exclusivement associée à la spontanéité ; elle peut conduire les élèves à des usages inadéquats, à une absence d'intérêt, pour les formes variées du dialogue, voire à une sorte de mutisme ; de surcroît elle favorise ceux qui ont déjà acquis une facilité de parole ; elle tend donc à accroître les inégalités entre les jeunes. La pensée authentique implique échange et dialogue et sup-

pose la fréquentation approfondie des autres. L'oral doit donc faire l'objet d'exercices réguliers systématiques et divers, qui peuvent s'appuyer sur des documents sonores.

L'image enfin, depuis des temps très anciens, est un instrument et un objet de culture irremplaçables. Fixe ou mobile, quel qu'en soit le support (papier, écran, matériaux divers), elle est aujourd'hui, comme l'écrit et l'oral, largement diffusée dans la vie de l'homme moderne. L'enseignement doit donc prendre en compte la présence des images dans la culture, qu'elles soient ou non véhiculées par les médias. C'est pourquoi, afin de prévenir une consommation passive et de se préserver des manipulations, le collègue doit apprendre à recevoir, à analyser et à interpréter de façon critique les images qui tendent à s'imposer à lui. Il doit aussi apprendre à produire des images, à les organiser et à les enrichir par l'association avec l'écrit et avec l'oral en fonction d'effets voulus ou escomptés.

Dans l'univers des signes qui servent à communiquer, les professeurs de toutes les disciplines savent l'élève à mieux appréhender la nature, le rôle, les supports et les formes des images. Des exercices d'observation d'images, d'identification de leur signification, de recherche de leurs codes selon le genre utilisé (documentaire, artistique, publicitaire) conduisent progressivement à ne plus les recevoir passivement, mais à les aborder avec lucidité et de manière critique. Au cours de sa scolarité au collège, l'élève participe à un montage audiovisuel ou à la production d'un document filmé. Ainsi, les élèves apprennent progressivement à mieux maîtriser l'image, à l'utiliser eux-mêmes comme moyen d'expression. Ils perçoivent ainsi plus clairement le fonctionnement des signes du monde dans lequel ils vivent et agissent. Leur pouvoir de juger s'en trouvera accru. L'École de la République, dont la fonction est de former des hommes capables de penser par eux-mêmes, c'est-à-dire des citoyens, se doit aujourd'hui de former des téléspéctateurs avertis.

3. Seuls ou en groupe, les élèves doivent enfin apprendre à travailler par eux-mêmes, afin d'accéder à l'autonomie et à la responsabilité. Pour progresser, il ne suffit pas de savoir, il faut savoir travailler.

Le travail personnel, ce n'est jamais recevoir passivement, c'est faire appel aux acquis initiaux et progresser, ce n'est jamais recevoir passivement, c'est faire appel aux acquis initiaux, aux interactions antérieures, à l'effort impérieux et inégal, d'intégration du nouveau dans l'ancien. C'est pourquoi il convient de faire une large place à l'activité de l'élève et à sa propre capacité d'apprendre. Le travail effectué pendant les heures de classe s'enrichit du travail personnel qui a précédé et ne saurait donc le négiger. Il s'élaboration de ses méthodes de travail, afin d'être progressivement en mesure de prendre des notes, de distinguer l'essentiel de l'accessoire, d'organiser ses diverses tâches de façon autonome et créative.

Le travail personnel, c'est aussi le travail effectué en dehors des heures de classe, en étude et à la maison, pour apprendre des leçons ou faire des devoirs (les *Compléments*, en précisent la nature et la fréquence). Il n'est pas seulement fait de révisions ou d'exercices d'application. Il consiste aussi à approfondir des connaissances, à utiliser des instruments intellectuels dans des contextes différents, à apprendre à justifier une démarche, à établir des références aux autres disciplines et à comprendre que le savoir n'est jamais cloisonné. Il consiste également à établir une bibliographie, à utiliser des ressources documentaires et une banque de données, à rechercher des informations pertinentes. Les élèves comprennent ainsi qu'il ne suffit pas d'accumuler des informations mais qu'il faut organiser leurs connaissances ; ils acquièrent le goût de la recherche et l'esprit de méthode.

Tel est le projet éducatif exigeant et moderne qui doit conduire les élèves à la rigueur intellectuelle, à la responsabilité et à la solidarité.

---

**TEXTES OFFICIELS**

**Arrêté du 14 novembre 1985**  
fixant les programmes des classes des collèges  
**B.O. n° 44 du 12 décembre 1985**

**Classe de Sixième**

### 1. NATURE ET OBJECTIFS

Il convient de préciser exactement la nature de la langue enseignée sous le nom de chinois. Il s'agit du *gǎoyǔ* « langue nationale », ou *putōnghuà* « langue générale de communication », c'est-à-dire une variété du mandarin désignée comme langue officielle ou standard de la République populaire de Chine (R.P.C.). Ceci exclut les autres langues chinoises (cantonnais, hakka, etc.) ainsi que le *wényǔ* (langue classique, uniquement écrite). Le *gǎoyǔ* est la norme linguistique dans l'enseignement et les médias en R.P.C. comme pour les Chinois d'outre-mer. Aucune autre variété de chinois n'est admise dans l'enseignement, ni dans les examens de l'enseignement secondaire.

Le but recherché pour ces quatre premières années est de faire acquérir aux élèves une compétence élémentaire de communication orale et écrite (prononciation, conservation simple, écriture, lecture) dans l'une des langues officielles d'un pays comptant plus de un milliard d'habitants.

Conjointement, une réflexion devra peu à peu être orientée sur la spécificité de la structure grammaticale de cette langue, et sur la culture qu'elle véhicule.

### 2. INSTRUCTIONS

En phonologie, le professeur doit obligatoirement utiliser des textes enregistrés par de bons locuteurs du mandarin. L'apprentissage des tons et des consonnes initiales doit se faire au moyen de listes de paires minimales à faire répéter par chaque élève individuellement.

Les matériels vidéo chinois sont assez répandus et peuvent être utiles.

En grammaire, on s'efforce d'éviter les calques du français : on ne parle pas du temps du verbe, mais d'aspect. On ne parle pas d'adjectifs : il n'y a que des verbes de qualité ou de quantité en l'occurrence. On attire l'attention sur l'emploi restreint de *shì* qui ne correspond que très partiellement au verbe « être ». De même *yǒu* n'est pas « avoir ». Au lieu d'introduire les conjonctions de subordination calquées par le chinois, il convient de sensibiliser les élèves à l'usage prépondérant de *jiù*.

Le pinyin est la seule transcription admise. Mais cela ne dispense pas de l'apprentissage des caractères. Le pinyin n'est pas admis dans le thème ou la rédaction en chinois. Une liste de quatre cents caractères indispensables doit être connue à la fin de la quatrième année de scolarité. La combinaison entre ces monosyllabes peut fournir plus de deux mille mots. Il revient au professeur de réaliser la progression par classe, en fonction du manuel qu'il utilise.

L'image, authentique si possible, est utilisée comme stimulus pour expliciter des énoncés, illustrer un point de grammaire, faire reconstruire une histoire, etc.

### 3. PROGRAMME

L'apprentissage de la phonologie et de l'écriture (transcription pinyin et caractères) est mené conjointement. Le professeur porte une attention particulière à la réalisation correcte des tons et des consonnes affriquées. Les clés sont enseignées avec un soin particulier : elles sont l'accès au dictionnaire. La maîtrise des caractères enseignés est assurée par l'apprentissage de di-, tri-, et quadrisyllabes.

Des enregistrements de mots isolés sont présentés avec plusieurs voix. En grammaire, la proposition simple à structure S.V.O. est enseignée.

#### Groupe nominal

Une dizaine de classificateurs sont enseignés d'emblée, sans lesquels il est impossible d'employer un nom. Par exemple :

*bēn, fēn, gè, liàng, shìzi, tiáo, zhān, zhī, zhī, zhòng;*  
 本 份 个 量 式 条 支 只 众;

Les démonstratifs *zhèi* 这 et *nèi* 那 :

Les deux emplois de *de* 的 les plus simples : dans une relation de détermination (épithétique) et dans la relation de possession.

#### Groupe verbal

Les marqueurs d'aspect *le* 了 et *guò* 过.

Les verbes modaux *yào* 要 *néng* 能 *hài* 会 *déi* 得.

Les outils grammaticaux *shì* 是 et *yǒu* 有.

Prépositions *zài* 在 *gēn* 跟 *yòng* 用.

Subordonnants : *deshìhòu* 而后  
*jiù* 就.

Interrogatifs : *shéi* 谁 *shénme* 什么

*zěnmeyàng* 怎么样  
*shénmoshíhòu* 什么时候.

Négations : *bù* 不 *méi* 没 *bié* 别.

Vocabulaire (voir liste jointe).



## 1. NATURE ET OBJECTIFS (1)

## 2. INSTRUCTIONS (1)

## 3. PROGRAMME

Révision et consolidation des notions acquises en Sixième.

## Prononciation

Le professeur devra veiller au bon découpage oral de la phrase : les élèves seront initiés à l'existence d'un accent de mot, et d'un accent de syntagme (groupe de mots).

## Groupe nominal

Nouveaux classificateurs, par exemple :

bǎ 宅 fēng 封 wèi 位 sǎo 所 zǎo 座.

Prépositions : gēi 给.

Locatifs :

dǎi 代 rǎn 辱 qián 前 zǎo 早 yòu 又.

Comparatifs et superlatifs : bǐ 比 gèng 更 zhǐ 只.

Expression du temps :

jiù 就 « alors et pas après » zhǐ 只.

cǎi 才 « alors et pas avant », ne... que » 才.

L'aspect : le j 过 (revision), zhe 着 zhèngzài 正在.

gāncǎi 干脆 cǎi 才 qǐlái 起来 xià 下.

Modaux : kěyǐ 可以 yīnggāi 应该, bìxū 必需, dāng 当.

Particules modales : ne 呢 ba 吧 le 了.

Résultatifs ; compléments d'obtention du résultat :

zhào 到 kàn 得 jiàn 见 kàn 见 kàn 见 kàn 见.

Compléments de degrés : cháng 常 de 得 gāo 高.

xié 协 de 的 hǎo 好 yuán 元.

Redoublement du verbe d'acction :

shì 是 shì 是 yí 一 yí 一.

kàn 看 kàn 看 yí 一 yí 一.

Propositions hypothétiques :

rúguǒ... nǎmo 如果... 那么.

Directionnels :

lái 来 qù 去 shàng 上 xià 下.

(1) Se référer à la page 19.

## 1. NATURE ET OBJECTIFS (1)

## 2. INSTRUCTIONS (1)

## 3. PROGRAMME

Structure de l'énoncé : introduction des énoncés de type S, bǎ O, V, avec la « préposition » *bǎ* 把.

Présentation de constructions dites traditionnellement « passives », avec les marqueurs *gǎi* 改, *ràng* 让, *bèi* 被, *jiāng* 将.

Indication des divers types de circonstancielles.

Explication de l'opposition entre temporelles duratives et ponctuelles, avec les changements correspondants dans l'ordre des mots.

Dans le groupe nominal : introduction de l'expression facultative du pluriel : *xīe* 些, *mén* 们.

Quantificateurs *dào* 道, *lái* 来.

Explication de l'opposition entre « nous » *ex* et inclusif *wǒmen* 我们, *zāmen* 咱们.

Introduction des constructions causatives (pivot, télescopiques) avec les particules *shǐ* 使 et *ràng* 让.

Emploi de *yí* — adverbial. Propositions temporelles notionnelles : *yí... jǐn* — 一... 紧 « du moment que ».

Initiation à la structure en *shí... de* 时... 的.

Redoublement du verbe de qualité (compléments de degré, ou bien emplois adverbiaux) : *gāogāoxíng-xíng* 高高兴兴.

Ecriture. L'emploi des caractères simplifiés est vivement recommandé. L'initiation aux caractères complets utilisés dans toute la diaspora chinoise, ainsi qu'en Corée et au Japon, n'est nullement proscrite. Le professeur intéresse l'élève à l'étymologie de caractères particuliers qui sert de bon stimulant pédagogique.

## Classe de Quatrième

(1) Se référer à la page 19.



## Classe de Troisième

### 1. NATURE ET OBJECTIFS (1)

### 2. INSTRUCTIONS (1)

### 3. PROGRAMME

Consolidation de l'ensemble des notions acquises au cours des trois années précédentes. A la fin de la Troisième, les élèves doivent posséder sans faute les quatre cents caractères dont la liste figure page 32. Ils savent les combiner, de façon à connaître un lexique d'environ deux mille mots (pour la plupart, des disyllabes).

Certains subtilités peuvent être introduites, comme l'expression de l'opposition indéfini/défini :  
*yóu rén lái wéi rén 谁 /lái le rén 谁 /rén lái le 谁 3.*

Révision et application des connaissances à l'étude de textes simples, tirés par exemple des collections de *chéngyǐ* ou *xiàohuà gǔshī*.

Liste des caractères qui doivent absolument être connus (lus et écrits) à la fin de la scolarité de collège.

(1) Se référer à la page 19.



**Plus de 400 brochures administratives**  
*sont à votre disposition*

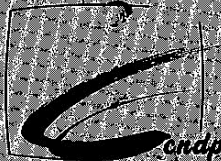
► **dans les CRDP et CDDP**

*(liste en fin de brochure)*

► **à la librairie, 13 rue du Four - Paris 6<sup>e</sup>**

*(métro Mabillon - ouvert de 10 h à 18 h, sauf le samedi)*

Ces brochures éditées par le Service des publications administratives du Centre national de documentation pédagogique, en étroite collaboration avec le Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, **vous informent** sur les horaires, programmes, examens, toutes disciplines et tous niveaux (enseignement général, enseignement professionnel, enseignement technologique)



CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

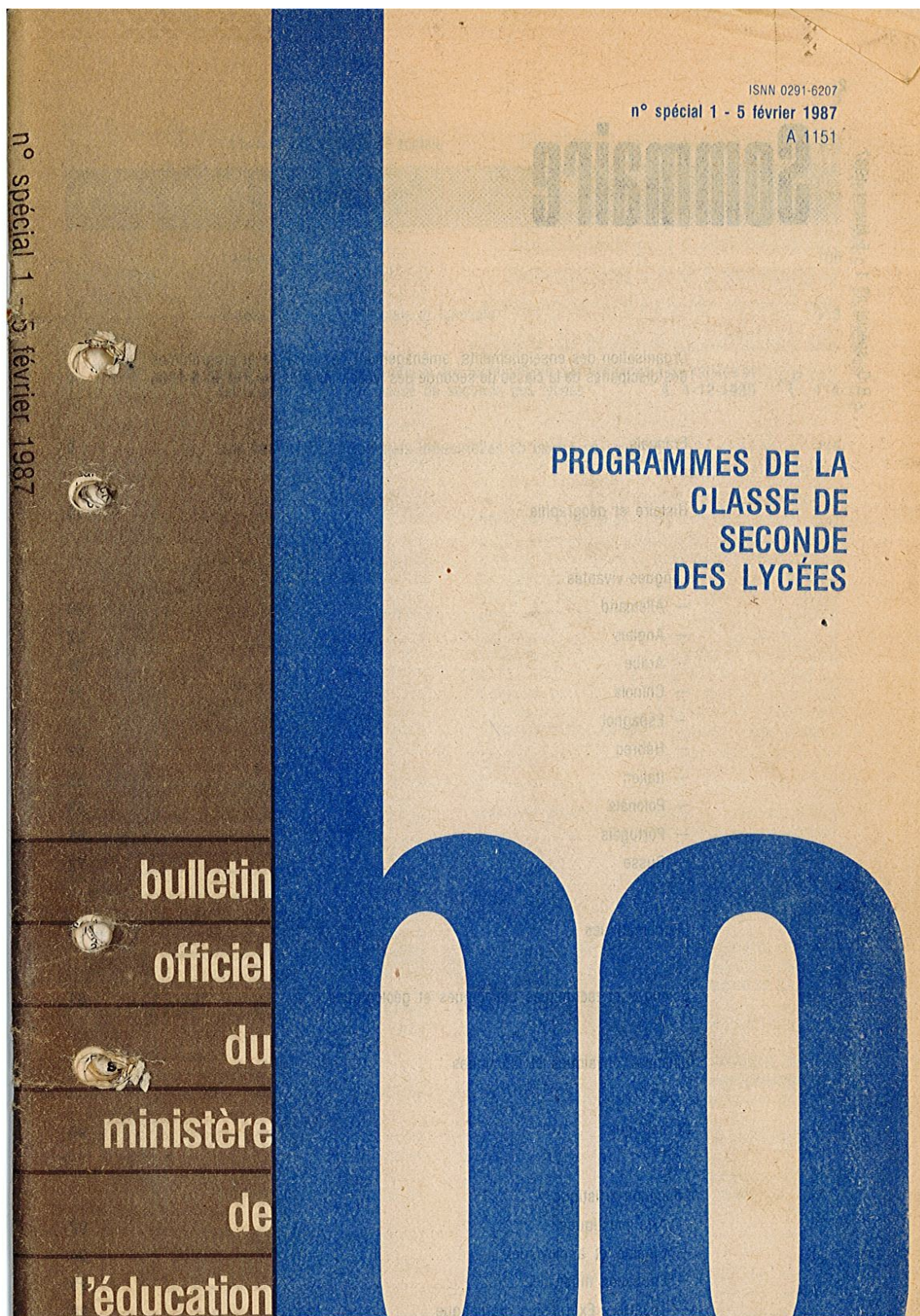
Brochure n° 001 F6127

Code tarif A

ISBN 2-240-70333-4



**Annexe 6 : Programme de la classe de seconde des lycées : chinois (1987)**





Langues vivantes

DISPOSITIONS COMMUNES A L'ENSEMBLE DES LANGUES VIVANTES

Au lycée comme au collège, sans solution de continuité, l'enseignement conserve un triple objectif : communication, culturel et linguistique.

Il est aussi, de manière spécifique, à la formation générale des élèves.

Instrument de communication, signe et expression des cultures des pays ou on les parle, les langues vivantes étrangères sont aussi le moyen et l'objet d'une réflexion scientifique linguistique.

Une maîtrise reconnue en langue vivante étrangère ajoute aussi une valeur appréciable aux formations professionnelles, scientifiques ou technologiques de notre temps.

Dans certains domaines nouveaux de production et de recherche, les connaissances et savoir-faire linguistiques se combinent à des connaissances et savoir-faire techniques.

Pour l'ensemble des langues dont l'étude a été commencée au collège, les programmes des lycées offrent des orientations communes à l'ensemble des séries :

1°) - Consolidation, extension et approfondissement des connaissances et savoir-faire acquis ou en voie

d'acquisition en vue du développement progressif de la compréhension et de l'autonomie d'expression personnelle en langue étrangère orale et écrite.

2°) - Etude de plus en plus nuancée de textes et de documents de plus en plus riches et complexes, facteur d'un enrichissement culturel raisonné.

3°) - Réflexion progressivement affinée sur le fonctionnement de la langue et sur le langage.

Pour les langues dont on commence l'étude au lycée, ces orientations générales demeurent valables ; les programmes et instructions prennent en compte la plus grande maturité d'élèves qui, par ailleurs, ont déjà à leur disposition un bagage linguistique appréciable.

Répondant à une exigence de continuité par rapport au collège, et par rapport aux épreuves du baccalauréat, ces programmes répondent aussi à une exigence de diversification en adoptant les contenus, les méthodes et les objectifs aux caractéristiques nouvelles des séries des classes de première et terminale. Les éléments particuliers des programmes des disciplines voisines sont pris en compte chaque fois que cela est possible sans renoncer aux orientations spécifiques fondamentales.

CHINOIS

PRESENTATION

L'enseignement concerne la langue dénommée par les Chinois *quidi* « langue du pays », *zhongguo* « langue générale de communication » à savoir, une variété de *hanyu* « langue des Han », basée sur le dialecte de Pékin et la *guanhua* « langue des mandarins ».

1) Accord, les élèves ont déjà quatre années de chinois et possèdent les structures fondamentales de la langue, avec de plus en plus une liste minimale de 400 caractères, pouvant se combiner pour former plus de deux mille mots. Le but recherché dans le second cycle est de permettre à ces élèves de manier avec une certaine aisance une langue parlée d'une part et d'autre part, d'être capables de comprendre et traduire des textes simples tirés de la presse contemporaine ou d'œuvres littéraires en *banhua* (langue parlée).

Les instructions pour les collèges restent valables, avec

PROGRAMMES

Classe de seconde

LANGUE I

On aborde les œuvres littéraires par quelques extraits qui peuvent être pris dans les auteurs suivants :

Ba yin : Jiā "famille" (on peut monter le film et commenter les répliques ; excellent matériel pédagogique) 巴金(194-)家

Liú Dun : Nouvelles (plusieurs ont été traduites en français) 刘邓 短篇小说

Wú Shè : Textes brefs (ex: Wǒ zài Běijīng 我在北京)

Une introduction est ménagée aux conceptions du monde ayant cours dans la Chine traditionnelle : croyances anciennes, reflétées par le calendrier, les fêtes. On pourra faire lire l'œuvre de Xi Xun traduite sous le titre "Contes anciens à notre manière". Ce pourrait être l'objet d'exposés d'élèves. Ceux-ci doivent être capables de consulter des notices biographiques dans les dictionnaires ou encyclopédies.

Des exposés peuvent être préparés par les élèves sur des questions simples de géographie humaine et d'économie.

Du point de vue lexical, on attirera l'attention sur les quelques homographes : 得 de, déi; 了 le, liào; 好 hào, hào; 还 huán, hái; 重 chóng, zhòng; 种 zhǒng, zhòng



43

B.O. spécial n° 1 - 5 février 1987

kè 克服 ; kē 科 科学 ; kuàng 况 情况  
 kùn 困 困难 ; lǎo 劳 劳苦 ; lǐ 理 理论  
 liàn 练 练习 ; liàng 掠 原掠 ; liè 略 侵略  
 mǎ 码 号码 ; mù 目 节目 ; niáng 娘 产娘  
 , 怕 恐怖 ; piàn 片 照片 ; pǎn 盘 产盘  
 qián 钱 钞票 ; qiáng 强 加强 ; qié 且 并且  
 jìn 侵 侵略 ; qín 勤 勤劳 ; qīng 庆 国庆  
 róng 容 内容 ; shào 绍 介绍 ; shè 社 公社  
 shè 设 建设 ; shí 实 实践 ; shǐ 使 大使  
 tán 谈 谈话 ; tiào 跳 跳舞 ; tiào 挑 挑排  
 tǐng 厅 团体 ; tuán 团 同志 ; wàng 望  
 wàng 望 希望 ; wò 握 握手 ; wǔ 舞 舞  
 xī 希 希望 ; xiāng 相 相对 ; xióng 雄 英雄  
 xiū 修 修理 ; yàn 验 经验 ; yè 业 毕业  
 yǎng 英 英国 ; yì 谊 友谊 ; yì 译 翻译  
 yǒng 勇 勇敢 ; yù 遇 遇见 ; yuán 原 原因  
 zá 杂 音乐 ; zhāo 招 招待 ; zhào 照 照片  
 zhān 展 展览 ; zhì 志 同志 ; zhù 住 住

B.O. spécial n° 1 - 5 février 1987

du type: chūfēi "à moins que", (yào) bù rán "sinon"  
 除非 陈非 要不然  
 fēi...bùkě "nécessairement"; wèile 为  
 非不可 要 "afin de"

On insistera sur la variété des verbes traduits en français  
 par "porter", avec leurs valeurs propres: káng, bèi, dài, tiāo...  
 Liste minimale de caractères à savoir de façon active (reconnais-  
 sance et production, avec combinaisons):  
 bēi 碑 ; bì 毕 毕业 ; bì 必 必须 ; biàn 遍 遍  
 bìng 并 并且 ; bō 播 广播 ; cǎi 彩 色彩  
 cān 参 参加 ; chá 查 查字典 ; chān 产 产  
 chàng 唱 唱片 ; cí 词 词 ; chù 处 好处  
 dài 代 代表 ; dài 待 招待 ; dān 单 单  
 dǎo 导 舞蹈 ; diǎn 典 字典 ; duàn 断 断  
 fān 翻 翻译 ; fǎn 反 反对 ; fǎng 访 访问 ; fù 复 复  
 gǎi 改 改正 ; gài 概 大概 ; gǎn 敢 勇敢  
 gè 各 各名 ; gē 歌 唱歌 ; gù 故 故事  
 guàn 惯 习惯 ; guǎng 广 广场 ; hù 互 互相  
 huá 华 中华 ; jì 绩 成绩 ; jì 纪 纪念  
 jiàn 建 建设 ; jiàn 践 实践 ; jiàn 健 健康  
 jiē 接 介绍 ; jié 节 节目 ; jié 解 了解  
 jiè 介 介绍 ; jiè 借 借给  
 jù 句 句子 ; jué 决 决心 ; jué 定 决定  
 kāng 康 健康 ; kāng 扛 扛



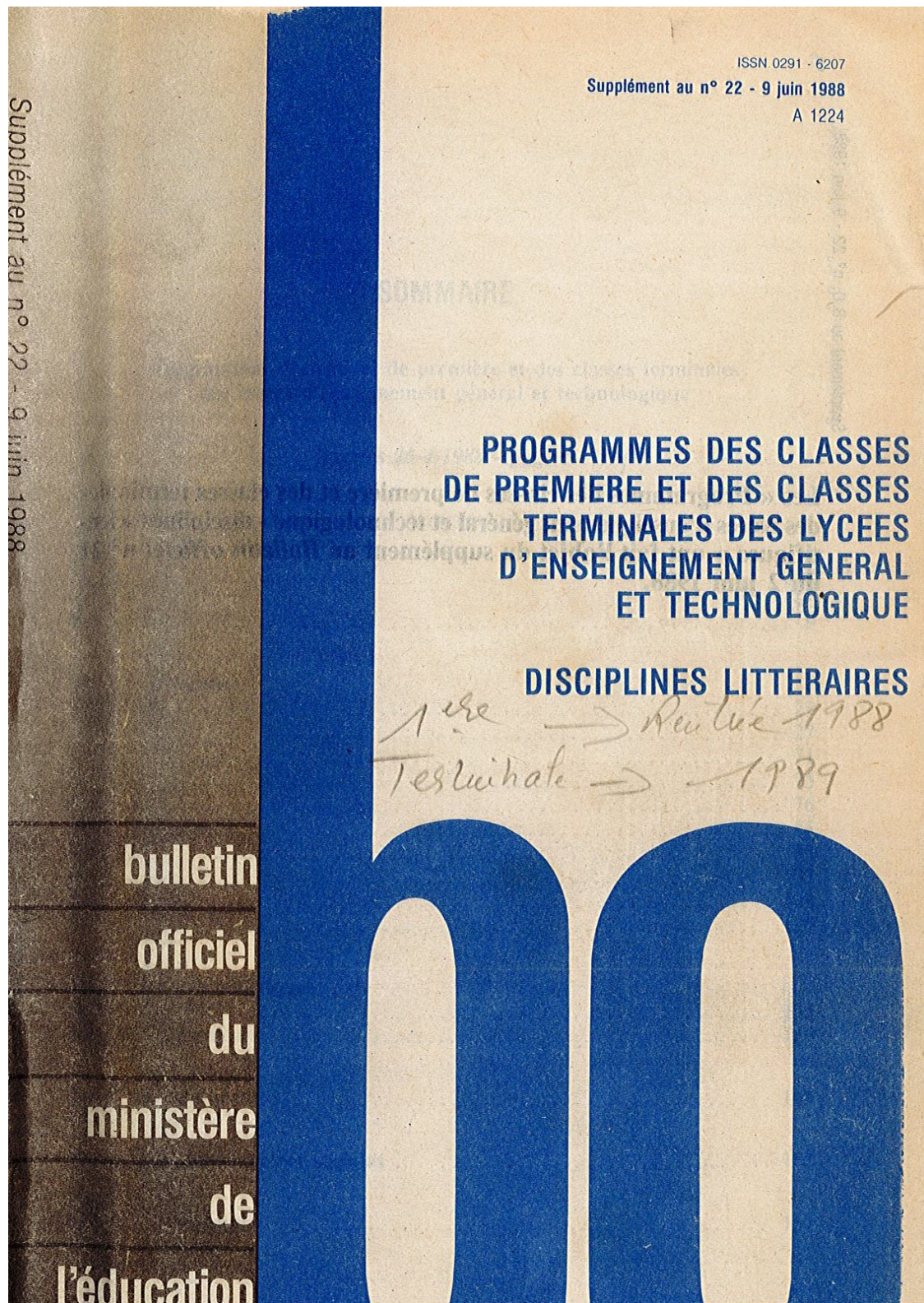








**Annexe 7 : Programmes des classes de première et des classes terminales des lycées d'enseignement général et technologique : chinois (1988)**





74

Supplément au B. O. n° 22 - 9 juin 1988

- 5. **Discussion**
- 5.1. Accord/désaccord
- 5.2. Argumentation
- 5.2.1. Cause
- 5.2.2. Conséquence
- 5.2.3. But
- 5.2.4. Concession
- 5.2.5. Condition
- 5.2.6. Hypothèse
- 5.2.7. Opposition
- 5.2.8. Reliance de l'argumentation, rupture dans l'argumentation

COMPLÉMENTS

L'enseignement de l'arabe doit faire accéder les élèves qui sortiront du lycée à l'autonomie la plus complète possible. La majorité des bacheliers ne seront sans doute pas de parfaits bilingues ; mais leur compétence, en expression, orale et écrite, et en compréhension, devra pourtant être telle qu'elle puisse s'accroître d'elle-même sans difficulté en fonction des besoins, sans qu'il soit désormais besoin de maîtres. Il faudra aussi qu'ils possèdent les repères essentiels pour situer les faits culturels arabes dans l'espace et le temps, à l'intérieur de l'univers culturel arabe et en relation avec les faits comparables ou éclairants, repris dans des univers culturels étrangers.

1. Le professeur aura tout intérêt, pour parvenir à ces objectifs, à relier les activités du cours d'arabe à l'enseignement des autres disciplines. Les programmes de français, d'histoire, de géographie, d'éducation musicale, d'arts plastiques, de sciences sociales, d'économie et gestion, se prêtent parfaitement à des approches communes. Il convient d'exploiter ces possibilités, et de proposer aux professeurs de ces disciplines les contributions que peuvent apporter respectivement les arabisants à divers enseignements. Les élèves en seront soutenus dans leurs efforts pour mieux structurer en ensembles cohérents des connaissances qui demeureraient autrement savoirs disparates.

2. Registres complémentaires, l'arabe « littéraire » et l'arabe « parlé » doivent s'équilibrer dans l'apprentissage et dans la pratique de la classe, en suivant l'usage, qui n'est en rien arbitraire, des Arabes. Le travail sur des documents « authentiques », écrits et enregistrés, est ici essentiel ; d'abord parce que les documents « authentiques », qui doivent être choisis de statuts variés, de façon à constituer des prélèvements de tous les aspects de la culture arabe, instruisent l'apprenant, bien mieux que les documents « scolaires », sur la façon dont la langue répond aux nécessités de la communication. Mais aussi parce que l'enregistrement est la meilleure façon de fixer le discours oral, autrement éphémère.

3. Les possibilités de documentation s'accroissent actuellement de façon spectaculaire, créant chez les élèves de nouvelles et fortes motivations, qui vont de pair avec une transformation de l'image du monde, de la culture, et de la langue arabes.

De nombreux enregistrements d'émissions radiophoniques dans différents dialectes sont aujourd'hui disponibles. Dans un autre domaine, des revues technologiques, concernant des domaines variés, sont bien diffusées. Les revues littéraires, qui publient des nouvelles de qualité, sont nombreuses sur le marché. Quantité de périodiques, mensuels, hebdomadaires, quotidiens, peuvent être achetés facilement. Certains sont d'ailleurs édités et imprimés en France même. L'édition littéraire, dans la plupart des pays arabes, est récente et d'un excellent niveau, des ouvrages de plus en plus nombreux, poésies, romans, nouvelles, donnant lieu à des traductions dans les langues européennes. Il est possible aussi maintenant de visionner, dans les établissements scolaires mêmes, des films arabes.

75

Supplément au B. O. n° 22 - 9 juin 1988

A cet extraordinaire enrichissement des possibilités de documentation correspondent bien entendu de nouvelles perspectives de travail dans les classes. C'est ainsi que pour ne parler que d'elles, la prise de notes et la confrontation de texte constituent le moyen obligé de rendre compte, par exemple, de textes enregistrés, exercice dont il n'est pas besoin de rappeler qu'il figure parmi les épreuves orales du baccalauréat.

4. Il est attendu que cette mutation appelle aussi la constitution de didactiques fondées sur des corpus bien plus étendus et complets que ceux — essentiellement littéraires et académiques — dont on disposait jadis.

5. Nous élevons contre des idées souvent reçues, nous rappellerions, pour les classes de première et de terminale comme pour l'ensemble du cursus, que

— La langue arabe, considérée comme un tout, comprend aussi bien le registre de l'arabe parlé que celui de l'arabe littéraire ou classique.

— Cette langue est redevenue aujourd'hui, comme elle l'était jadis, véhicule non seulement de culture littéraire, mais aussi de sciences et de techniques, véhicule non seulement de culture littéraire, mais aussi de sciences et de techniques.

— Il est nécessaire de l'enseigner dès le début dans sa richesse, voire dans sa complexité. C'est ainsi que l'on s'aperçoit bien vite que les registres du dialecte et du littéraire se confrontent mutuellement. Les prendre en compte tous deux, et donner aussi souvent que possible aux élèves les différences et les ressemblances qu'ils présentent entre eux est bien plus « rentable » que de nier l'existence, apparemment dérangeante, du registre dialectal. Il convient de la même façon de donner aux élèves l'habitude — grâce aux connaissances grammaticales acquises — de se passer des signes vocaliques, dont les noter constitue bien plutôt un obstacle qu'une aide à l'apprentissage.

CHINOIS

CLASSES TERMINALES\*

Langue I

Dans les classes précédentes du second cycle, les élèves auront été initiés aux grandes œuvres littéraires en *banhwa* de Lu Xun, Lao She, Mao Dun, Ba Jin, Cao Yu. Une initiation à quelques extraits de romans classiques pourra être entreprise si le professeur estime ses élèves assez préparés pour cela. D'autre part, la lecture du journal (*Reminbado* ou autres) devra faire l'objet de quelques cours, afin de confirmer les connaissances en langue contemporaine.

Des rudiments du lexique économique devront être enseignés, de manière à faciliter la lecture des journaux (ou du moins de titres et de phrases simples prises dans les articles de caractère économique). De même pour le lexique politique. Certains noms propres devront être appris. Le professeur pourra donner une liste de caractères employés fréquemment pour transcrire les noms propres de personnages importants dans l'histoire contemporaine.

En liaison avec les professeurs d'histoire-géographie et d'économie, des cours pourront être organisés spécialement dans ces domaines, avec apprentissage des tournures et du lexique spécialisés.

(\*) Rappel : les programmes de seconde et de première ont été publiés au B. O. spécial n° 1 du 5 février 1987, pages 41 à 46.



Les noms des provinces et de leur capitale respective devront être connus, dans leur orthographe simplifiée et complète.

Il faudra aussi que les élèves apprennent les graphies correspondant aux noms des principaux pays et de leurs capitales.

22 - La connaissance de ce vocabulaire se limitera au moins à l'aptitude à la reconnaissance (capacité de lire et identifier).

On ne saurait exiger au baccalauréat que les élèves sachent écrire tous les noms géographiques, ou ceux des personnalités les plus connues dans l'actualité ; mais on pourra s'attendre à ce qu'ils soient capables de les reconnaître, et de les prononcer correctement. C'est pourquoi les professeurs devront être particulièrement vigilants sur le chapitre des noms propres (noms de lieux ou de personnes) qui, d'ordinaire, n'est pas traité assez à fond.

Quelques cours pourront être consacrés à des exposés sur les principales étapes de l'histoire de Chine (avec les noms des principaux empereurs et réformateurs, Wang Mang, Sun Zhongshan entre autres), et sur les philosophes et grands écrivains classiques. On ne saurait tolérer que les candidats au baccalauréat première langue ignorent les noms de Li Bai, Du Fu, Bai Juyi, Su Dongpo, sans parler de Kong Zi, Zhuang Zi, Lie Zi, Han Feizi. La préparation d'un ou deux textes classiques (poésie ou prose) pour l'épreuve orale n'est pas à exclure ; le professeur aura le pouvoir de proposer une telle possibilité aux élèves qui le désireraient.

Il n'y aura pas lieu de pénaliser les candidats ignorant les caractères simplifiés.

## CLASSES DE SECONDE, PREMIERE, ET CLASSES TERMINALES

### Langue II et langue III

On se reportera à l'arrêté du 26 janvier 1981 (B.O. n° 4 du 21 mai 1981). La liste des 400 caractères dont la connaissance est indispensable pour les épreuves de langue 2 ou 3 a été publiée notamment dans le numéro spécial du B.O. (*Programme des collèges*) paru en association avec le Livre de Poche.

### ESPAGNOL

#### CLASSES DE PREMIERE ET CLASSES TERMINALES

##### OBJECTIFS

Les objectifs des classes de première et des classes terminales restent les mêmes que ceux qui ont été précisés pour la classe de seconde (B.O. spécial n° 1 du 5 février 1987) :

— améliorer les aptitudes des élèves à la compréhension de la langue orale et écrite, les mettre en mesure de s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans une langue actuelle, usuelle, avec une autonomie, une correction et une authenticité accrues ;

— enrichir leur culture hispanique en favorisant l'acquisition d'un certain nombre de connaissances indispensables qui leur permettent de s'orienter, sans trop de difficulté, dans